DOCUMENT RESUME

ED 482 883 FL 801 620

AUTHOR	Guerra, Alfonso Rangel, Ed.
TITLE	Revista Interamericana de Educacion de Adultos, 2003 (Interamerican Review of Adult Education, 2003).
INSTITUTION	Centro de Cooperacion Regional para la Educacion de Adultos en America Latina y el Caribe (CREFAL), Patzcuaro (Mexico).; Organizacion del los Estados Americanos (OEA) (Mexico). Oficina de la Secretaria General en Mexico.
ISSN	ISSN-0188-8838
PUB DATE	2003-00-00
NOTE	179p.; Published three times per year. This document only contains issue number one for 2003.
AVAILABLE FROM	CREFAL, Av. Lazaro Cardenas s/n, Patzcuaro, Michoacan, Mexico, C.P. 61609. Web site: http://www.crefal.edu.mx.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Revista Interamericana de Educacion de Adultos; v25 n1 2003
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Basic Education; *Adult Education; Computer Uses in Education; Distance Education; Educational Technology; Foreign Countries
IDENTIFIERS	Mexico

ABSTRACT

This journal offers a collection of Spanish-language articles, including: "Educacion a Distancia y Uso de las Tecnologias: Experiencias Desafios y Oportunidades Educativas para Jovenes y Adultos" (Ma. Mercedes Ruiz); "Volver a a Educacion Fundamental? Notas para una Arquelogia de los Mandatos Fundacionales del CREFAL" (Jorge Rivas Diaz); "Una Didactica Centrada en Valores para la Sociedad del Tercer Milenio" (Sergio Rolando Bravo); and "Educacion Fundamental: Educacion Comunitaria" (Jesus Balhen Ardila). (Adjunct ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education.) (SM)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Número 1, 2003

ED 482 883

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Jesus Belhen

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PRESENCIA del CREFAL

FL801620

BEST COPY AVAILABLE

2 1

Editor
Alfonso Rangel Guerra

Comité Editorial
Alfonso Rangel Guerra
Héctor Menchaca Solís
Ermilo José Marroquín de la Fuente
Tomás Carreón Sierra
Alfonso Martínez Serna
José Luis Hernández Ortiz
Luz Margarita Mendieta Ramos

Editores técnicos
José Luis Hernández Ortiz
Luz Margarita Mendieta Ramos

Diseño y formación
Ma. Salud Mendoza González

Traductor
Héctor Ríos Mendoza

Revista Interamericana de Educación de Adultos. Publicación cuatrimestral, Núm. 1 del 2003. Certificado de título Núm. 7910 y de contenido Núm. 5611. Reserva Núm. 003012/94. Impresa en marzo de 2003 en los Talleres Gráficos del CREFAL, con un tiro de 1500 ejemplares, y distribuida por la misma institución. Av. Lázaro Cárdenas s/n, Col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, www.crefal.edu.mx.

ISSN 0188-8838

Impresa en México/ Printed in México

REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

4

REVISTA INTERAMERICANA DE

EDUCACIÓN DE ADULTOS

Número 1, 2003

PRESENCIA del CREFAL

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN
DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

ÍNDICE

EDITORIAL

ARTÍCULOS Y ENSAYOS

Educación a distancia y uso de las tecnologías: experiencias, desafíos y oportunidades educativas para jóvenes y adultos.
Ma. Mercedes Ruíz 11

¿Volver a la educación fundamental? Notas para una arqueología de los mandatos fundacionales del CREFAL.
Jorge Rivas Díaz 27

Una didáctica centrada en valores para la sociedad del tercer milenio.
Sergio Rolando Bravo 73

Educación fundamental: Educación comunitaria.
Jesús Balhen Ardila 93

DOCUMENTOS

Acuerdo de creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) 111

Declaración de la Habana 121

Núcleo Internacional para el Mejoramiento de la
Calidad Educativa (NIMCE)- CREFAL 127

NOTICIAS 149

RESEÑAS

Construcción participativa de propuestas de educación básica
comunitaria. Informe de investigación. Luis Oscar Londoño Zapata, *et al.*
Por Ma. de la Paz Valenzuela 165

Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender.
Juan Manuel Gutiérrez *Vázquez. Por Diana Franco* 169

Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro.
Graciela Quintero (ed). *Por Alfonso Rangel Guerra* 171

EDITORIAL

Este número de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* inicia el año 25 de la publicación. Como se explicó en la Editorial del número anterior, en éste la revista del CREFAL sale a la luz con nuevo formato y su contenido se distribuye en varias secciones, que se considera permitirán enriquecer sus páginas, ofreciendo diferentes acercamientos a la educación de jóvenes y adultos y a los servicios y apoyos que la hacen posible en los países de América Latina y el Caribe:

a) La sección inicial –y se espera que sea siempre la más extensa– estará dedicada a los ensayos y artículos que ofrecen el estudio de temas diversos en torno a la educación de jóvenes y adultos. En este sentido, es la parte orientada a proponer ideas y reflexiones, teorías y planteamientos que propicien un mejor conocimiento de la educación de jóvenes y adultos.

b) La sección de documentos se establece para publicar en ella los que sea de interés difundir para su conocimiento, por su contenido y proyección en actividades educativas a nivel regional o de cualquiera de los países de América Latina y el Caribe.

c) Las noticias son importantes en la medida en que propician un mejor conocimiento de lo que acontece en los ministerios en materia educativa, así como en organizaciones no gubernamentales y en instituciones educativas. En la medida que se disponga de una mejor información de lo que ocurre en toda la Región, se estará en mejor posibilidad de actuar en programas y proyectos educativos.

d) Finalmente, la sección de reseñas bibliográficas ofrecerá comentarios y análisis sobre publicaciones recientes que se considere necesario difundir para un mejor conocimiento de ellas en nuestros países, como parte del trabajo de investigación y estudio de los problemas de educación de jóvenes y adultos.

El trabajo de Mercedes Ruiz nos acerca a los aspectos referentes al uso de las tecnologías al servicio de la educación de jóvenes y adultos, es decir, cómo estas tecnologías pueden propiciar la incorporación a la educación, de personas y grupos de diferente condición social o procedencia, facilitando procesos y avances que sin este apoyo no se hubieran podido realizar, o bien haberse cumplido de otra manera.

Dos trabajos nos ofrecen la visión de la educación fundamental, concepción que estuvo vigente en la década de los cincuenta y alcanzó a nivel de América Latina una significación muy importante: los textos de Jorge Rivas y Jesús Balhen, ambos investigadores del CREFAL, desde diferente posición proponen acercamientos válidos a esta experiencia que hoy, casi medio siglo después, pudiera merecer nuestra atención en las tareas educativas del siglo XXI.

Finalmente, el estudio de Sergio Rolando Bravo se ocupa de los valores como fundamento de una didáctica para la sociedad en el siglo que apenas comienza.

Tres documentos se recogen en este número: el que contiene el acuerdo de creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), de México; la Declaración de la Habana, con las conclusiones establecidas por los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, en su reunión en la Habana del pasado mes de noviembre de 2002, y el último, referente al Núcleo Internacional para el Mejoramiento de la Calidad Educativa, que opera desde el año pasado el CREFAL.

Es nuestro deseo que las páginas de esta revista ofrezcan a sus lectores la posibilidad de acercarse a aspectos fundamentales sobre la educación de adultos en América Latina y el Caribe. Deseamos que esta publicación llegue a todos aquellos interesados en mantener y mejorar tan importante servicio educativo, cuya importancia para esta Región es de alta significación.

Alfonso Rangel Guerra
Director General del CREFAL

Artículos y Ensayos

MARÍA MERCEDES RUIZ MUÑOZ*

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS: EXPERIENCIAS, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EDUCATIVAS PARA JÓVENES Y ADULTOS

Resumen

A partir de un estudio de caso que se realizó en la plaza comunitaria del INEA en Iztapalapa, ciudad de México, este trabajo pone a discusión el uso de la nueva tecnología para ofrecer a la población de jóvenes y adultos de escasa escolaridad oportunidades educativas y analizar sus posibilidades en un contexto institucional.
El trabajo documenta las prácticas sociales de la vida diaria de los adultos, en especial los aprendizajes que se producen a través de estas prácticas y las necesidades que con ellas se involucran. Se organiza en tres apartados: condiciones de producción del discurso de las nuevas tecnologías, el discurso pedagógico y los resultados parciales del estudio de caso.

Palabras clave: estudio de caso; plaza comunitaria; tecnología y educación; educación de jóvenes y adultos.

Abstract

From a case of study that was made in the INEA´s community plaza in Iztapalapa, Mexico city, this research brings to discussion the usage of new technology in order to offer to the young and adults learners, who have received little school instruction, educational opportunities and make an analysis of their possibilities into an institutional context.

This article documents the social practices in the daily adults lives, targeting the learning processes that are shown through these particular practices and the necessities that are related among them. Three stages are organized: the speech production of the use of new technology, the pedagogical speech and the partial results of the case itself.

Key words: case of study; community plaza; technology and education; young and adults education.

* Investigadora CINVESTAV-IPN. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México).
Correo electrónico: mercedes_ruiz@yahoo.com

BEST COPY AVAILABLE

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende poner a discusión el uso de las nuevas tecnologías, para ofrecer oportunidades educativas a la población de jóvenes y adultos de escasa escolaridad y ubicar sus posibilidades en el contexto institucional actual, a partir de un estudio de caso que realicé en la plaza comunitaria 19 de septiembre en Iztapalapa, ciudad de México.

Este trabajo se inscribe en el estudio del aprendizaje y las prácticas sociales de los adultos en zonas urbano marginales de la ciudad de México; documenta las prácticas sociales en la vida diaria de los adultos, especialmente los aprendizajes que se producen a través de esas prácticas y las necesidades educativas que se involucran en ellas. El trabajo se organiza en tres apartados: condiciones de producción del discurso de las nuevas tecnologías, el discurso pedagógico de educación y los resultados parciales del estudio de la plaza comunitaria.

Hace un par de meses el periódico *La Jornada* documentó la experiencia de una joven "cora" de 17 años de edad quién además de preparar comida, acarrear agua y hacer tortillas, recientemente aprendió a crear archivos, guardar documentos, buscar información en el portal Altavista y enviar correos electrónicos. También desde hace unos meses, un par de niños de una escuela primaria de Iztapalapa, después de clase, asisten regularmente al Centro Comunitario 19 de septiembre, para realizar su tarea y explorar el uso de la Internet a través de la página Kokone; consultan y bajan información, se van de una ruta a otra, imprimen documentos y lamentan no saber inglés.

Situaciones como estas empiezan a aparecer en diversas regiones del país, el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) ha adquirido cierta visibilidad en la vida cotidiana, principalmente a partir del uso de Internet.

Sin embargo, la educación a distancia y el uso de nuevas tecnologías en el campo de la educación de adultos no es un tema reciente. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)

a lo largo de su trayectoria ha impulsado diversos proyectos educativos en este campo, cabe mencionar la producción de series y programas televisivos y de radio para apoyar y mejorar la calidad de los servicios que ofrece. Entre ellos:

-La modalidad de alfabetización con apoyo de la radio se impulsó como una respuesta a la necesidad de mejorar y ampliar el servicio en las localidades del medio rural, pequeñas y dispersas y de difícil acceso. La modalidad está constituida por varias series radiofónicas: *"Ahora es cuando"* (1984), *"El mundo de las letras"* (1990) y *"Tiempo de aprender"* (1991).

-La modalidad de telealfabetización (1982) se desarrolló para dar oportunidad a los adultos que tienen televisión de alfabetizarse de manera individual en su domicilio o bien grupalmente. La alfabetización con apoyo de la televisión está compuesta por dos teleseries: *"Aprendamos juntos"* (1982) y *"El que sabe... sabe"* (1983).

- *Educación vía satélite*, con la serie *"tele revista del INEA"* (1997), es un programa televisivo donde, a través de reportajes, notas y testimonios, se presenta la labor educativa del personal voluntario e institucional del INEA.

-*Material videográfico* de apoyo a los programas del Instituto y para la formación de recursos humanos con una variedad de temáticas: salud, nutrición, ecología, derechos, familia, participación social, equidad, solidaridad, entre otros.

Sin embargo, a pesar del enorme esfuerzo no existe una memoria institucional que dé cuenta del tipo de prácticas que se generaron y de los resultados alcanzados.

I. CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DEL DISCURSO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Los datos del último censo de población revelan que todavía el 5% de las viviendas carecen de electricidad –porcentaje que se incrementa en

las entidades y municipios con mayores carencias– y solamente el 9% del total de habitantes en el país poseen computadora. Igualmente, según información de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), sigue siendo sumamente reducido el acceso al servicio telefónico: el número de líneas telefónicas fijas es de poco más de 13 millones, una teledensidad de poco más de 10%. Lo mismo ocurre con los usuarios de la Internet, cifra que estima la misma Secretaría en poco más de cuatro millones de personas del país.

Las desigualdades de la sociedad mexicana, tal como se observa en los datos del último censo, son uno de los principales desafíos que se enfrentan en el presente. Las desigualdades educativas adquieren particular relevancia al comenzar el siglo XXI, sobre todo por las transiciones demográficas, sociales, económicas y políticas que se reconocen y precisan en el *Plan Nacional de Desarrollo.*

En los países en desarrollo, como el nuestro, es cada vez más notoria la importancia que se le concede a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para frenar los rezagos educativos y ofrecer novedosas alternativas de formación. Una expresión de esta tendencia se puede apreciar en la Reunión de Ministros de educación realizada en Beijín, China (2001), en donde se destacó el papel y la importancia de la educación a distancia y la potencialidad de las nuevas tecnologías para ampliar y mejorar los servicios educativos.

Sin embargo, tampoco debe soslayarse que el desarrollo tecnológico por sí mismo no resolverá los problemas. Como se destaca en el *Informe sobre el Desarrollo Humano* (2001) de la UNESCO, la tecnología no debe responder solamente a las presiones del mercado sino a las necesidades de quienes están en condiciones socioeconómicas en desventaja.

En el caso de México, el gobierno federal ha reiterado, en diversas oportunidades, el propósito de intensificar el uso de las nuevas tecnologías para impulsar el desarrollo y los servicios educativos. El Proyecto e-México intenta establecer un complejo sistema de conectividad

electrónica entre la población de las diferentes regiones del país –especialmente las zonas rurales marginadas–, con el fin de proporcionar acceso a Internet, así como a servicios educativos, de salud y de trámites administrativos. Este proyecto integrará un sistema tecnológico y de contenido social; eliminará restricciones de acceso a la información y reducirá la brecha digital entre los habitantes del país y con respecto a otras naciones.

El Subsistema e-educación es parte del Programa e-México. El propósito fundamental es aprovechar las NTIC, a fin de ofrecer y mejorar los servicios educativos de enseñanza-aprendizaje en línea, promover prácticas de capacitación y actualización permanente y, de manera prioritaria, ampliar la cobertura de los servicios educativos y elevar el nivel medio de escolaridad de la población (Sistema Nacional e-México, 2001).

En torno a la política educativa, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el rubro 4 "Educación para la vida y el trabajo" señala dos grandes vertientes de acción: la primera, orientada a atender el rezago educativo y la segunda, enfocada a desarrollar habilidades específicas diversas, vinculadas al mundo del trabajo; además se plantea la creación del Consejo Nacional para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), responsable de definir las políticas nacionales de educación para la vida y el trabajo; promover la participación de la sociedad civil en programas educativos de esta naturaleza; consolidar los programas ya existentes e impulsar e innovadores programas, haciendo uso intensivo de la tecnología de la informática y de las telecomunicaciones, a través de una oferta educativa integral de las llamadas *plazas comunitarias*.

La puesta en marcha de las *plazas comunitarias* por el INEA y el CONEVyT representa uno de los principales retos en la política educativa y sin duda marcará un hito en el desarrollo de la educación de adultos en México. Tradición e innovación se convierten en la base de las mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de la población joven y adulta.

II. E-EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS VIRTUALES

El gran desarrollo tecnológico en comunicación y computación que se observa en las últimas décadas identifica el inicio de la revolución tecnológica que ha trastocado casi todos los ámbitos de la actividad humana, individual y social; rasgos que se inscriben en las formas de producción y construcción del conocimiento, en la enseñanza, en el aprendizaje y en los nuevos vínculos pedagógicos que se establecen entre el sujeto educativo y los entornos virtuales.

Hoy día resulta incuestionable el uso de la nueva tecnología en la educación a distancia. Las nuevas tecnologías, particularmente la Internet, pretenden contribuir a mejorar los niveles de educación y capacitación de la población. Sin embargo, la educación virtual de ningún modo pretende sustituir a la educación presencial sino que ofrece a la población alternativas pedagógicas de formación. De otro modo, se limitaría su acceso a determinados conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos o, simplemente, su preferencia por esta forma de aprender.

Una de las características principales de la educación virtual es la libertad del sujeto para experimentar y seleccionar el modo de aprender una determinada temática, así como seleccionar lo que quiere aprender.

El reto que plantea la educación virtual es la construcción de principios pedagógicos alternativos y de entornos educativos informático-telemáticos con el fin de facilitar y orientar la educación a distancia. En este sentido se habla de la construcción de nuevos paradigmas en la educación a distancia, y sus consecuencias en el desarrollo de enfoques y propuestas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje a distancia, de corte colaborador e interactivo.

De acuerdo con García Areito (1998), el empuje tecnológico (*Technology Push*) en el campo educativo implica tres aspectos clave: 1) establecer un nuevo vínculo pedagógico entre los sujetos y el entorno virtual; 2) la búsqueda y organización de prácticas de interacción y

colaboración entre los grupos de aprendizaje y 3) la selección y uso de los medios y soportes técnicos.

Respecto a los nuevos vínculos pedagógicos plantea:

- La comunicación del sujeto interactuante en términos de tiempo y espacio.
- La capacidad que tienen los medios electrónicos para ofrecer al sujeto educativo la igualdad de oportunidades para recibir y emitir mensajes en forma simultánea, mediante la videoconferencia interactiva y la Internet.
- La comunicación virtual y el uso de diversos recursos tecnológicos.

El vínculo pedagógico está enmarcado por el tipo de relaciones que se construyen, en este sentido tiene que considerar varias dimensiones:

- La relación del sujeto educativo y el contexto mediático, vía la informática, la Internet, la Intranet y el correo electrónico.
- La relación del sujeto educativo con el material impreso.
- La relación del sujeto educativo y los medios audiovisuales.
- La relación del sujeto con el asesor o tutor virtual.

En todos los casos, las relaciones pedagógicas establecen una interacción virtual y/o presencial entre los sujetos que participan del acto educativo. Particularmente, se busca fomentar procesos de interacción y comunicación a través de los grupos de discusión. La educación a distancia va más allá de la transmisión de la información, busca fomentar la construcción del conocimiento sobre la base de la participación y el consenso de todas las personas e instancias implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, las formas de representación que construye el sujeto educativo del espacio virtual se vinculan con las formas de incorporación y apropiación con el mundo de la tecnología en espacios educativos diversos.

III. EL CASO DE LA PLAZA COMUNITARIA 19 DE SEPTIEMBRE

La plaza comunitaria se ubica en el "Centro Comunitario Unión y Fuerza 19 de Septiembre", barrio de San Antonio, Delegación Iztapalapa en la ciudad de México. La plaza comunitaria comparte el espacio con otros servicios dirigidos a la comunidad: la biblioteca, área de actividades con la tercera edad y grupos locales, que ofrece cursos de migajón, aeróbics, baile, Tae Kwon Do, Kung Fu, así como los servicios de óptica.

La plaza comunitaria se encuentra en la planta baja del centro comunitario, la puerta de entrada a la plaza es de cristal y en una hoja de tamaño carta se establece el horario de servicio: lunes a viernes de 10:00 a 14:00 hrs. y de 15:00 a 18:00 hrs. Se indican horarios de asesorías, el nombre de los asesores y un curso de capacitación en computación.

La puerta de entrada da acceso directo a la sala de asesoría presencial que cuenta con 10 mesa-bancos, un pizarrón y un librero con los materiales educativos del modelo de educación para la vida (MEV) y del modelo de transición. Hacia la derecha se ubica la sala de computación, que dispone de 10 computadoras marca Sun Ray y en la ala izquierda se localiza la sala de usos múltiples, con un televisor colocado en un soporte de techo, una videocasetera y sillas.

Los recursos culturales y educativos que se observan en el sitio de aprendizaje son dispositivos que se ponen en juego en los procesos de apropiación y re-creación del sujeto educativo con el uso de la nueva tecnología de la información y la comunicación.

Formalmente, el 19 de septiembre de 2002 se iniciaron las actividades en la plaza comunitaria con la capacitación de asesores y técnicos docentes en alfabetización tecnológica, que consiste en el manejo del equipo de cómputo, uso de Internet y cursos en línea.

Las personas que asisten a la plaza comunitaria son fundamentalmente jóvenes, pero también, encontramos señoras que desean terminar la primaria o la secundaria. Las significaciones que construyen los jóvenes y adultos en torno al uso de las nuevas tecnologías son

diversas a partir del sentido que otorgan a la educación y a los medios disponibles. Veamos algunos ejemplos:

Interés en el estudio

La señora María tiene 27 años de edad, es una de las personas que cursó la secundaria en el círculo de estudio del INEA. María estudió la primaria en el tiempo reglamentario, a los 14 años ingresó a la secundaria, –*era buena estudiante* según sus propias palabras– pero como se salía de la clase, su mamá decidió no enviarla a la escuela.

La señora María siempre ha tenido deseos de estudiar, considera a la escuela como un espacio para expresar lo que sabe y siente:

> *Yo siento que lo que te da la escuela no lo vas a encontrar en otro lado, aunque ganes dinero y seas estable, lo que te da la escuela...los conocimientos, no te lo da nada de eso, el dinero, no encuentras lo que encuentras en la escuela* (E/MR-PC-pág. 1).

En la narración de nuestra informante la escuela aparece como un punto nodal, establece una relación de equivalencia entre *escuela - conocimiento* y delimita los espacios escolares con el espacio laboral y familiar.

Volver a estudiar significa para ella algo muy grande, ha tomado cursos de taquimecanografía y ortografía y actualmente estudia en el CECATI corte y confección. Planea estudiar computación.

Estudiar le ha servido para que sus hijos se motiven, les ayuda a la tarea y cuando sus hijos tienen dudas, le preguntan a ella. Además comparte con su esposo el gusto por la lectura, recuerda el de "manos sucias", un libro que habla de la corrupción.

Aunque ya terminó la secundaria asiste regularmente a la plaza comunitaria para platicar con el asesor y practicar con las computadoras.

Me enseñaron cómo prenderla, cómo usarla, porque no sabía nada, porque la veo y digo yo quiero aprender ¿no? Y pues desde cómo prenderla, los buscadores, como entrar... después nos enseñaron a hacer nuestra página en Internet, o sea nuestro mail, nos enseñaron a comunicarnos de una computadora a otra al mismo tiempo... por ejemplo a mí me gustaban mucho los museos, entonces nos llegaron a meter cuatro o cinco veces (E/MR-PC-Pág. 5).

En este relato, María establece una cadena de equivalencias entre aprendizaje y enseñanza vinculada al uso de los buscadores, correo y charla. Marca una relación de diferencia entre el aprendizaje y la enseñanza con el gusto de visitar museos a través de la red.

A lo largo de la narrativa de María se observa el deseo de continuar estudiando y aunque no fue seleccionada para estudiar la preparatoria del Distrito Federal en Iztapalapa, el imaginario de la escuela siempre se hace presente.

Apoyando a los nietos

Lilia es una señora que tiene 60 años de edad, actualmente estudia la secundaria en el círculo de estudio de la plaza comunitaria. Su interés por el estudio radica en la necesidad de apoyar a sus nietos en las tareas escolares "*...porque luego me preguntan y uno no sabe*".

Estudió la primaria a la edad de 15 años y después realizó una carrera corta (taquimecanografía) por la necesidad de trabajar. Aunque ya sabe utilizar la computadora le gusta más estudiar en los libros y participar en el grupo de "debate":

... ahorita llevo la información básica, primero llevaba español, matemáticas, ciencias naturales y sociales, ya tenemos que llevar otra educación, educación para la vida. Como ya tenemos nietos, hijos, pues ya nos cambiaron los libros (E/L-PC-Pág.15).

En su narrativa la señora Lilia, establece una relación de equivalencia entre los contenidos formales y las áreas de estudio y establece una relación de diferencia con los materiales del modelo de educación para la vida, que la remite directamente a su experiencia de abuela.

Le pregunto acerca de los libros de educación para la vida:

- M ¿Qué libros ha revisado?
- L *Llevo un hogar sin violencia, formación y gráficas*
- M ¿Y de qué trata un hogar sin violencia?
- L *Pues de los derechos de la mujer, que son los derechos que tenemos, que somos igual al hombre, que tenemos que tomar decisiones, no dejar que nos golpeen, que los dos tienen la obligación de cuidar a los hijos, que el hombre tiene obligación de ayudarle en lo quehaceres de la casa.*
- M ¿Hay reflexión con el grupo o nada más usted va contestando el libro?
- L *Bueno, ahorita en la clase y bueno también en la otra oí, pero yo estaba en las computadoras, sí lo vemos con...ahorita por ejemplo vi que estaba lo del SIDA. El otro día se vio lo de la drogadicción, el contagio sexual, lo del alcoholismo, lo de la contaminación.*

A través de este diálogo, se puede constatar la importancia que adquieren para la señora Lilia los contenidos de los materiales educativos del modelo de educación para la vida. Además del interés que despierta la revisión y el debate de diversas temáticas, aún frente al uso de la computadora. Prefiere interrumpir las prácticas con la computadora e integrarse al grupo de debate.

Los agentes educativos

La incorporación y uso de las nuevas tecnologías también ha impactado a los agentes educativos-operativos del INEA. En el caso de César,

técnico docente en la Delegación de Iztapalapa, señala que entre sus actividades se encuentra coordinar los grupos de primaria, de educación básica; además de coordinar la capacitación del personal solidario y apoyar el funcionamiento de los círculos de estudio.

César es uno de los pioneros de proyecto de las plazas comunitarias, al igual que los asesores del círculo de estudio de la plaza, él no sabia nada de computadoras, pero ya aprendió y actualmente apoya en la capacitación a otros técnicos docentes, asesores y al grupo de jóvenes y adultos.

> *Hay veces, cuando es su primera vez de los chavos les damos la introducción de cómo utilizar el equipo y a navegar un poco en Internet, cómo abrir ventanas, cómo cerrarlas, cómo escribir las direcciones y ese tipo de cosas, ya ellos saben cómo entrar, cómo navegar y entonces ya los dejamos con el asesor* (E/C-PC-Pág. 3).

En la narrativa de César, se alude al proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el uso de la computadora. Establece relaciones de equivalencia entre los procesos mecánicos de uso de la computadora (prender y apagar) y la conexión a Internet y la navegación.

Fernando es asesor del círculo de estudio, se incorporó al INEA cuando se inauguró la plaza comunitaria 19 de septiembre. Señala que no tiene un patrón definido para trabajar con el grupo, aunque enfatiza y desarrolla el trabajo educativo en el aula con las áreas de matemáticas y español en el caso de ciencias sociales y naturales, elabora guías de estudio (cuestionarios) para que los estudiantes las contesten en sus casas. Entre los objetivos que se plantea es el desarrollo del pensamiento lógico del grupo, que aprendan a razonar, que puedan resolver un logaritmo. Fernando es de los pocos asesores que ya había utilizado la computadora para realizar su trabajo de tesis "*...tuve que rentar una computadora, pues tienes que aprender, apachurrarle por todos lados, yo primero que nada hacía un texto*".

De su experiencia con el grupo y el uso de las computadoras, señala:

> *Aquí desafortunadamente nada más pueden navegar en Internet, entonces no es mucho lo que enseñas, buscas analogías, tienen una tele, una máquina de escribir, un ratón que tienen que dominar, dejarlos con movimientos para que puedan dominar al ratón, una vez que ya lo tienen aprender y acordarse de cómo poder entrar a la máquina, a ubicar las letras del teclado, ya que tienes todo eso a entrar a Internet. A saber usar buscadores, una vez que saben todo ese conocimiento ya sacan su correo electrónico, los meto para que tengan su correo electrónico, se mandan correos uno a otros* (E/F-PC-Pág. 17).

En la narración de Fernando, se enfatizan los límites del uso de las nuevas tecnologías de la plaza comunitaria, se alude al proceso mecánico del aprendizaje. A diferencia de su experiencia personal, tuvo que aprender a trabajar en la computadora para resolver un problema específico (el desarrollo de la tesis). Marca una relación de equivalencia entre la *enseñanza* y el *conocimiento*.

Como se puede observar, el uso de las nuevas tecnologías en las plazas comunitarias se construye y cruza por la historia de cada sujeto: como *posibilidad de crecimiento, un apoyo más, una necesidad* o simplemente *una política educativa.*

A MANERA DE CIERRE

- La educación a distancia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituye un reto en la política educativa actual. Las prácticas educativas que se generan resultan sumamente enriquecedoras y representan un espacio socioeducativo privilegiado para dar cuenta del tipo de vínculos y mediaciones que construyen los sujetos con los entornos virtuales y los procesos de aprendizaje grupal que se generan en los intersticios de las prácticas educativas formales e informales.

-Otro aspecto relevante es el imaginario social respecto a la escuela y los procesos escolarizados y el lugar que ocupa el deseo y gusto por aprender (la visita de museos o la participación en el grupo de debate), demarcando una frontera entre los procesos formales e informales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANALES, Alejandro (2001), "E-educación", en: *La Jornada*. Lunes de la ciencia, (marzo), México.

—— (2001), "Políticas y tecnologías para ampliar las oportunidades educativas", en: *La Jornada*. Lunes de la ciencia, (septiembre), México.

CEPAL-ECLAC (2000), América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad de conocimiento. Una agenda de políticas públicas. Reunión regional de tecnología de la información para el desarrollo. CEPAL, Brasil.

COM (2000), *E-learnig. Concebir la educación para el futuro. Comisión de las Comunidades Europeas*, Bruselas (comunicación de la comisión).

CONFINTEA (1997), Nuevas tecnologías de la información y educación de adultos. UNESCO, Hamburgo, Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas.

GARCÍA Areito, Lorenzo (1998), *Educación a distancia hoy*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

INEA, Las plazas comunitarias: nuevos espacios educativos, México, INEA (documento).

INEA (1998), *Catálogo de materiales impresos y audiovisuales*, México, INEA.

LÓPEZ, *et al.* (1997), "Sociedad de la información y educación, y formación de personas adultas", en: García Carrasco (coord.) *Educación de adultos*, Barcelona, Ariel, pp. 111-126.

RUIZ, Muñoz, Mercedes (2001), Procesos de aprendizaje y prácticas sociales de los adultos: estudios de caso, México, Programa de escolares Cyril O. Houle (Documento).

SEP (2000), *Perfil de la educación en México*, México, SEP.

SEP (2001), "Educación para la vida y el trabajo", en: *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, pp. 219-235.

SISTEMA Nacional E-México (2001), Perspectivas de las comunicaciones en México y el mundo, México, INEA (documento).

JORGE RIVAS DÍAZ*

¿VOLVER A LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL? NOTAS PARA UNA ARQUEOLOGÍA DE LOS MANDATOS FUNDACIONALES DEL CREFAL

PRIMERA PARTE[1]
LA APASIONANTE OSADÍA DE LA ESCUELA DE PÁTZCUARO

Resumen:

La pregunta por el retorno a la educación fundamental –paradigma educativo promovido por CREFAL en los años 50, en el marco de la ONU y del riesgo de otra guerra mundial– se plantea en un contexto institucional revisionista de su tradición pedagógica, como una oportunidad de volver sobre los mandatos fundacionales, en el marco actual de incertidumbre y peligro respecto de la paz.

Se postula la existencia de una escuela original de pensamiento pedagógico –la Escuela de Pátzcuaro– que tuvo al CREFAL como su núcleo en aquellos años. Este artículo inicia una serie de tres, e **introduce al pensamiento** de esta Escuela presentando las líneas generales de su **crítica política a la sociedad moderna,** sus **semejanzas y diferencias con el pen-**

Abstract:

The question in order to return to the fundamental education –educative paradigm promoted by CREFAL in the 50´s within the framework of the UN and the risk of another world war, is posed and promoted in a recalling institutional context of its pedagogical tradition as an opportunity to return to the original mandate, within the present scenery of uncertainty and danger to the word peace.

The existence of an original school of pedagogical thought is postulated the kind of school that CREFAL had as its main activity in those years. This is the first out of three articles which introduces to the thought of this school showing its general policies of its political critic to the 21ª society, its similarities and differences compared to those ones that UNESCO have

* Consultor e investigador del CREFAL.
Correo electrónico: jrivas@crefal.edu.mx

samiento de la UNESCO sobre la educación fundamental y su compromiso con lo que hoy llamamos **desarrollo local sustentable.**
En los siguientes artículos se presentará el contenido humanista que formará la agenda de los fundadores, y se profundizará en los lineamientos teóricos y metodológicos que constituyeron su plataforma de acción en América Latina, con un enfoque radical orientado a la paz, la libertad, la justicia social, la diversidad y la dignidad humana.

Palabras clave: escuela de Pátzcuaro; educación fundamental; educación para la paz; educación para el desarrollo local sustentable; mandatos fundacionales; CREFAL.

on fundamental education and its commitments on sustainable local development.
In the following articles we will introduce a humanistic content which will form the agenda of the founders and will be deepened in the theorical and methodological lines of thought that conformed their platform of action in Latin America, with radical orientation to values as peace, freedom, social justice, diversity and the human dignity.

Key words: Patzcuaro's School; fundamental education; education for peace; education for sustainable local development; CREFAL *policies.*

Recordando a Sor Juana le diré: ni siquiera se acuerdan de olvidarlos: nuestros pedagogos, los que de verdad nos enseñan de acuerdo con nuestra circunstancia, han sido relegados por afanes personalistas de importancia y poder... y se importan las cáscaras y el bagazo, porque ni siquiera las doctrinas.

Lucas Ortiz Benítez[2]

Superando, pues, esa etapa intrascendente en que la escuela olvidó sus tareas para refugiarse en sus métodos, la educación fundamental reanuda en América Latina la tradición cultural de los que pusieron los cimientos de una nueva civilización.

Isidro Castillo[3]

Consciente de la anormalidad presente formo parte de la falange de los creyentes en la inteligencia y la bondad humanas... La paradoja de la unidad en la diversidad no fue nunca tan significativa como hoy que el mundo es nuestro y tenemos que gobernarlo en condiciones que no signifique una presa sobre la cual se lanzan chacales a disputarse las migajas.

Oswaldo Nuñez[4]

I. VALOR DE VOLVER SOBRE EL ESPÍRITU DE LOS ORÍGENES

Contexto institucional de esta iniciativa: volver sobre la historia institucional para repensar el presente y el futuro

La metáfora *el espíritu de los orígenes* no sólo da pie a una práctica de investigación de cuya producción nace esta serie de artículos, no sólo invita a la historia de la educación, no sólo significa un referente teórico abstracto quizás útil para una conversación académica. El espíritu de los orígenes casi invoca inmediatamente las nociones de *legado* y *vocación* que comparten la forma de la

delegatura. Se trata de la decisión de un encargo que el antecesor ejerce, en la esperanza de que sean continuadas y superadas solidaria y creativamente sus apuestas existenciales más íntimas. No tanto la transferencia intergeneracional de las instituciones en cuanto cosas, sino en cuanto *causas*. Una vez ubicados en la conciencia de una institución 'los orígenes' tenemos disponible una reinterpretación del presente, un presente que queda inmediatamente plenificado como apertura y disposición a continuar, reinterpretar o deshacer, con libertad y responsabilidad, los mandatos fundacionales de los que somos herederos.

Es cierto que el tiempo inicial de la fundación no agota los aportes significativos de los distintos momentos fundacionales de una institución, pero en mi opinión, constituye su marca iniciática más significativa.

El cincuenta aniversario de la creación y establecimiento del CREFAL (2001),[5] y el seguido centenario del natalicio de Jaime Torres Bodet, a quien con justicia se le puede llamar *el fundador* (2002),[6] sugirió la decisión institucional de *volver sobre los orígenes*, misma que se expresó en libros, antologías, conferencias, encuentros, monumentos, festejos, la cátedra Torres Bodet, etc. La Reunión regional para la revisión de planes y programas de educación para todos, convocada por la UNESCO-OREALC, el CREFAL, y el Instituto Nacional para la Educación de los adultos de México, INEA, coincidió también con el aniversario de la fundación. La colección de la Cátedra Torres Bodet, comienza con el estudio de Alfonso Rangel Guerra, *El pensamiento de Jaime Torres Bodet. Una visión humanista de la educación de adultos*.[7] Todo esto puso sobre el tapete el valor histórico del legado de aquellos años considerados por todos gloriosos, dedicados a la formación de educadores, la investigación socioeducativa, y la creación de recursos metodológicos y técnicos para una nueva educación orientada radicalmente al logro de la dignidad humana, y que probablemente tuvo

un impacto impresionante en toda América Latina que aún estamos redescubriendo. En este marco el director general del CREFAL, estableció la conveniencia de construir una historia del pensamiento pedagógico en esta institución, misma que continúa y extiende las contribuciones que han hecho a la historia del CREFAL, otros prestigiosos investigadores, especialmente Guillermo Medina y el Dr. Jesús Balhen, a quien agradezco sus valiosos aportes a este trabajo.

El primer tiempo de este relevamiento lo dedicamos a la arqueología del pensamiento fundacional. Este artículo representa el primer avance en este sentido.

Por todo esto, creo que este estudio puede considerarse un síntoma más de una institución que ha decidido volver a ver sus raíces, y volver a preguntarse sobre sus actuales pasos en la revisión de los primeros, mismos que se dieron a la luz del espíritu de los orígenes, que no es otro que el ideario y el corazón que alentó la vida y el pensamiento de los fundadores.

Me pregunto si no será quizás también un signo de que el CREFAL pudiera estar germinando un *momento fundacional* radicalmente transformador, probablemente alentado por el acrecentamiento de las situaciones límite para la dignidad humana que sufrimos en la Región y en el planeta.

Permítanme expresar que esto ha sido como encontrar un tesoro en el sótano. Un paciente empezar a desempolvar cofres llenos de joyas. Un fascinante descubrir que la mansión está hecha sobre los cimientos de antiguos templos consagrados a causas todavía vivas –cada vez más y más vivas– y patentes. Un espíritu latente está ahí como queriendo salir: los tiempos que corren son de su tipo, quizás haya llegado su hora; me parece que se trata de un espíritu todavía joven y lozano, que ha aguardado pacientemente en libros que llevaron cuarenta años sin ser abiertos... como esperando otra vez su oportunidad de hacerse oír y vivir entre nosotros.

Contexto teórico: los mandatos fundacionales como referente para la construcción del sentido del proyecto educativo

Graciela Frigerio, del Cuerpo Internacional de Profesores del CREFAL, ha señalado con Margarita Poggi, la importancia de reconstruir los mandatos fundacionales como una fuente para la reinterpretación del sentido de los proyectos educativos. Así, volver sobre la memoria arcóntica de la institución podría representar una oportunidad de *resignificación de la agenda institucional* y de recuperar la fuerza de las voluntades que le dieron origen, las cuales siempre serán un referente a ser afirmado o negado, extendido a los contextos actuales o corregido, pero inagotablemente una fuente abierta de inspiración del sentido para pensar y hacer, en este caso la reconstrucción de la cooperación regional en la educación de los adultos, o cualquier misión y visión que oriente una estrategia institucional. "La institución educativa puede ser pensada, en su sentido más amplio, como un territorio específico del campo social en el que se llevan a cabo actividades que responden a un mandato"[8]

La posible –y permanente– resignificación de la agenda tiene un recurso poderoso en *la memoria de la experiencia* institucional.

Esta memoria permite una revaloración crítica y una coherencia histórica creativa en el desempeño de la proyección. La pérdida de esta memoria, al revés, expone la institución tanto a un tradicionalismo estéril como a una deriva que buscaría colocarse más sobre la demanda de los nichos de mercado emergentes, que sobre la capacidad de respuesta, basada en la oferta desde el propio rumbo, legado y vocación.

> En algunos casos asistimos a [...] *instituciones encadenadas al pasado.* En estas instituciones algunos momentos se constituyen en objetos del patrimonio cultural, del mismo modo que sucede en ciertas ciudades con algunas parcelas reverenciadas, es decir, con aquellos *sitios de peregrinación y conmemoración. [...] son bastante refractarias a los cambios.* Muchas veces obstaculizan las innovaciones en aras de salvaguardar la seguridad [...].

También encontramos instituciones *productoras de amnesia.* Estas borran o desdibujan todos los anclajes con el pasado, intentan hacer *tabla rasa* de él. Una modalidad particular de esta figura está dada por las instituciones con *fuga permanente hacia delante,* caracterizadas por una mirada constante y sostenida hacia el futuro, sin detenerse a analizar el presente institucional.

En una posición intermedia entre unas y otras encontramos las que podríamos llamar *instituciones con memoria pero sin cadenas. [...] Se trata de instituciones que sin olvidar su pasado, sin desconocer su historia, se aventuran a producir innovaciones, a soñar otros escenarios y arquitecturas para sí mismas, es decir, que trabajan para la producción de futuros.*[9]

Para la construcción del significado de este rumbo, legado y vocación, como en todo movimiento social, el big bang inicial resulta determinante. Memoria sin cadenas, saludable manantial de nuevos sentidos, alineación con una posibilidad desde el principio contenida y que puede expresarse como reelección responsable del destino institucional.

Contexto histórico: dramáticas semejanzas en la necesidad de la pregunta por una educación fundamental

La apertura a este legado resulta todavía más convocante e incitadora, hoy día en tanto que la de los fundadores fue una respuesta latinoamericanista ante el horror de las masacres de la segunda guerra mundial. Se preguntaron honestamente y con toda la hondura de una consternación existencial ¿cómo pudimos llegar hasta aquí?

Y se abrieron a la posibilidad de contribuir al establecimiento de una nueva educación y de una nueva manera de entender la civilización centrada en los derechos humanos y en la promoción práctica de la dignidad humana, a través de una nueva educación. Así lo hicieron en cada uno de los países y lugares a los que se dedicaban como cons-

tructores de un nuevo mundo posible. Y lo hicieron con un entusiasmo vocacional sorprendente.

Como estamos otra vez expuestos a las mismas posibilidades, se vuelve oportuno revisar nuestra condición de encargados en turno, o más aún, de herederos. Traer a la luz y a la reflexión contemporánea y situada en los cada vez más dramáticos contextos mundiales y latinoamericanos de hoy día, las ideas por las que dieron su vida los fundadores, en los contextos históricos de entonces, las ideas por las que decidieron esta institución como recurso... puede ser como una lectura de lo que fuera inscripto en un posible 'libro abierto destinado a perdurar y a instruir', mismo que hoy está en nuestras manos incluyendo sus páginas en blanco y sus posibles contribuciones futuras a una renovada América Latina, y a una nueva civilización cuyo horizonte está cada vez menos claro y más incierto, y por lo mismo más y más prometedor.

CREFAL significa desde 1990, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, sin embargo en sus orígenes se llamó Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. La educación de adultos era en el concepto de entonces, tal como veremos, sólo una parte de la educación fundamental. Lo mismo la alfabetización, la educación para el desarrollo comunitario, la educación para el trabajo, etc., todas otras consignas en las que profundizó el CREFAL a lo largo de su historia y que forman parte en el legado inicial de una visión amplísima y profunda, radicalmente innovadora para la época y aún hoy.

La educación fundamental en América Latina: un nombre que fue objeto de *concepto* en los años cincuenta, y cuya sola enunciación ya nos invita a una reflexión cada vez más pertinente en el contexto actual de las diferentes violaciones u omisiones de la dignidad humana, que para hacerlo más liviano, llamamos crisis. El nombre es impactante porque sugiere una consigna que sólo puede formularse con una enorme autoridad pedagógica y moral:

- ¿Cuál es la educación fundamental que necesitamos en América Latina, en tanto que latinoamericanos?
- ¿Qué es lo fundamental que hay que aprender a lo largo de la vida?
- ¿Qué es lo fundamental que hay que enseñar, lo fundamental que hoy necesitamos *enseñarnos a nosotros mismos*?

En mi opinión, estas preguntas hoy día generalmente se eluden porque la prioridad de la época, parece ser, además de continuar la expansión de la cobertura sobre todo en los niveles medios y superiores del sistema educativo, una dedicación a la mejora técnica de la calidad para hacer eficiente la inversión social y el impacto, en el entendido de que los contratos sociales que permiten reconocer como educativa a la educación que tenemos hoy, desde la oferta prescripta por los estados nación para las distintas edades y grupos sociales, no estuvieran a discusión. Estas preguntas sin embargo no siempre fueron secundarias, hubo generaciones que pusieron en responderlas toda su capacidad analítica y de innovación pedagógica. Y no sería nada raro que en los futuros próximos, quizás otra vez ante los horrores de la guerra, tengamos que volver a planteárnoslas, volver sobre el diálogo de los que se preguntaron lo mismo antes que nosotros, y todavía más aún, tal como ha sido siempre en la historia, quizás *volver a empezar*.

En este marco, este primer artículo, además de introducir la descripción y análisis de los mandatos fundacionales, apunta a señalar la existencia de una escuela original de pensamiento pedagógico latinoamericano, a la que bien podríamos llamar *Escuela de Pátzcuaro*, y a exponer el contenido de sus apuestas existenciales y educativas. Con esto se abre a la discusión la oportunidad de convenir *un nombre propio* para este movimiento en el reconocimiento de que existió, se diferenció del pensamiento global de su época, y logró eficientemente impactar mediante la formación de educadores y la generación de recursos teóricos, metodológicos y técnicos en muchas de las principales innovaciones educativas de la historia y del pensamiento, especialmente en América Latina.

Ahora bien, puede señalarse con razón que la educación fundamental era una consigna global de las Naciones Unidas en los años 50, alentada por la UNESCO. Puede también traerse con toda razón a colación el hecho de que el 11 de septiembre no sólo es recordado por grandes acontecimientos políticos lamentables como son el asesinato del presidente constitucional de Chile, el socialista Miguel Allende, por un grupo de terroristas de Estado, liderados por el Gral. Pinochet,[10] o por el asesinato de más de 3000 personas, con el derrumbe de las Torres Gemelas de la Ciudad de Nueva York, antiguos símbolos del capitalismo, y con el de una parte del Pentágono, antiguo símbolo de la invulnerabilidad de los Estados Unidos, a unas cuadras de la Casa Blanca, en Washington D.C. en 2001,[11] otra vez fruto del terrorismo... También un 11 de septiembre –corría el año de 1950–, ocurrió lo que en el fondo es también un acontecimiento político, esta vez a la inversa, radicalmente comprometido con la justicia y la paz: por mandato de la IV Asamblea General de la UNESCO, nacía el CREFAL.[12]

Como ha señalado el Dr. Ermilo Marroquín, director de investigación del CREFAL, es curioso el paralelismo, porque habiendo hoy día en varios sentidos la imagen de una columna artificial caída, como signo del fruto del trabajo del hombre en ruinas, la postulada Escuela de Pátzcuaro, resurge del olvido como si fueran torres espirituales que todavía permanecen en pie.[13]

Y esta es una historia honestamente cierta, la que se suele contar como la historia oficial del Centro, la que le aporta un conspicuo origen en el mundo de los organismos internacionales, por objeto de una designación desde un poder global, con sede en París. No menos ciertos son los importantes aportes de la Organización de los Estados Americanos, OEA, y del Gobierno de México.

Pero hay otra historia complementaria, que como tal, no niega la anterior, pero muestra otras noblezas en la marca de origen, noblezas que vienen de los desarrollos humanos rurales, de los desarrollos humanos

de resistencia quizás, o digámoslo de una vez y más concretamente: particularmente del legado de la Revolución Mexicana.

Por ir adelantando algo, dice el primer director general del CREFAL, que conduce los primeros trece años de la fundación, don Lucas Ortiz Benítez, en una entrevista que le hicieran al final de su vida:

> Sin embargo, por sólo decir algo que me tocó vivir, la escuela mexicana nunca ha sido tan auténtica y trascendente como cuando aplicó las doctrinas de José Vasconcelos, Torres Quintero, Ignacio Ramírez, Rafael Ramírez, por nombrar algunos. Y todos coinciden en que la escuela debe ser una parte vital, esencial del motor de la comunidad, además de su función natural educativa. Y de esto nadie me podrá contradecir jamás, porque *fueron las doctrinas que yo apliqué en el CREFAL* y que tanto bien han hecho en la mitad del mundo.[14]

Me propongo aquí realizar un revisionismo histórico tendiente a colocar el valor de contar esta historia complementaria y reinterpretar su contenido. Creo que esto es clave en la reinterpretación y reapropiación de los mandatos fundacionales del CREFAL. Porque probablemente estemos ante una escuela potencialmente viva y fecunda. Una escuela que, en los contextos que presentimos, podría estar llamada a una contribución muy importante y decisiva no sólo en el cambio educativo sino en lo que los viejos humanistas llamaban *la regeneración de la humanidad*; magna consigna que no eludieron aquellos visionarios y sagaces fundadores que trabajaban en la reconstrucción del mundo en medios de la ruinas, pero también de los claros, que dejaba la humareda de la masacre.

II. LA ESCUELA DE PÁTZCUARO

Es común en la academia llamar a un movimiento original de pensamiento con el nombre de la ciudad de residencia de la institución donde se reúnen sus principales pensadores. Por ejemplo, todo buen académico

latinoamericano sabe decir 'la Escuela de Franckfurt'[15] pero –y esto probablemente tal como tantos han señalado de distintas maneras sea efectivamente un síntoma de *colonización mental,* como dice, por ejemplo, Chaisson– suena raro que haya habido una escuela en una ciudad latinoamericana y más en la tal Pátzcuaro, que ni siquiera es una capital. ¡Pues la hubo! Ya llegó el tiempo de empezar a nombrar nuestras cosas con sus grandes nombres propios y a aprender a caminar sobre nuestros propios pies y nuestras propias huellas con honestidad y sencillez.

CREFAL y los orígenes institucionales de la Escuela de Pátzcuaro

Estamos frente a un movimiento de pensamiento pedagógico cuyas contribuciones, como decíamos, iremos analizando a lo largo de los tres artículos y cuya originalidad merece, en nuestra opinión, una designación. Nuestra hipótesis es que los creadores de este movimiento se sumaron a la consigna por 'una educación fundamental' de la UNESCO, porque desde antes compartían muchos puntos en común con el enfoque –aunque no todos, como veremos- porque eran institucionalmente parte de la UNESCO, pero también porque les brindaba la doble oportunidad -por un lado- de participar en una interlocución de alcance global lo cual sin duda les interesaba –y por otro– porque la podían utilizar como pasaporte y fuente de recursos para desarrollar su propio pensamiento. De hecho se reunieron en CREFAL y trabajaron juntos varios de los principales pedagogos latinoamericanos de la época junto con pensadores anglosajones, de la revolución china, Indira Gandhi, y personalidades de otros países asiáticos y africanos. Probablemente no pretendían más que hacer una interpretación latinoamericana de la consigna global, pero ¡la interpretación era toda una escuela original de pensamiento, cuya solución retórica pudo haber sido aparecer como un comentario, pero cuyo trasfondo conceptual representó y representa toda una apuesta nueva autónoma, es decir, con nombre propio!

Tan con nombre propio que los primeros años del CREFAL están repletos de historias de espías y detectives, presiones políticas, palaciegas intrigas, oscuras maniobras internacionales... Mejor escuchemos como lo plantea el propio Lucas Ortiz Benítez, en su discurso de despedida al dejar el cargo en 1964:

> Como era de esperarse, el CREFAL, desde su fundación, fue punto de mira para los intereses de los grupos situados en posiciones ideológicas extremistas, los que recurrieron a todos los medios casi siempre bastardos, para socavar su posición independiente, apoyada en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, de tal manera que el espionaje, la intriga, la arenga disolvente, la crónica injuriosa y la crítica despiadada fueron el reptil hallado cotidianamente en nuestro seno, al que venturosamente estrangularon nuestras convicciones democráticas.[16]

Y en la entrevista que le hiciera Fernando López Alanis expresó:

> [la fundación del CREFAL] de ninguna manera fue una empresa sencilla, ni fácil. Desde antes de nacer el CREFAL ya teníamos enemigos; unos por envidia, otros por ambición, algunos por franco deseo de sacar provecho material. Pero a todos ellos fuimos venciendo, poco a poco, uno a uno, y gracias inicialmente a los protectores de la fundación...déjeme nombrar en primer lugar a don Jaime Torres Bodet, hombre de todo punto de vista admirable y hasta ahora, no sé por qué intereses, poco a poco ignorado. Poeta desde luego ya consagrado, pero todavía no reconocido como el gran educador que en la Secretaría de Educación, después de Vasconcelos, hemos tenido...Quiero recordar en segundo lugar al Lic. Manuel Gual Vidal, quien si para la mayoría es ahora un desconocido, no deberá serlo jamás para el Centro, pues desde su puesto lo protegió y le dio mucho para que se consolidara y creciera, desde el puesto de Secretario de Educación Pública, que entonces ocupaba. Y claro, quien dio su aprobación y en nombre de México aceptó la responsabilidad, aunque de educador no tuviera nada, el entonces presidente del país, Lic. Miguel Alemán Valdés...
>
> Pero no, le decía, no fueron aquellos los que representaron un peligro para el Centro, fueron las cuestiones ideológicas. Nosotros no tratamos con adolescentes

> ni con jóvenes, sino con hombres ya profesionales, plenamente conscientes de la realidad de sus respectivos países y de América en general, y de alguna manera ya bajo el peso de la responsabilidad de su patria. Por lo tanto su posición ideológica tenía que ser sólida y desde luego juzgaban que era la universal y adecuada para la salvación del mundo... y el CREFAL su trampolín. No. Si nosotros hubiéramos aceptado una de esas posiciones ideológicas, o más de una, el Centro hubiera explotado. Teníamos que permanecer independientes, eso sí dentro de nuestra propia ideología: la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Usted no tiene idea de los actos de espionaje, de las intrigas...que en contra del Centro y de mí mismo se tejieron en todos los niveles. Nuestra salvación estuvo en la convicción y prácticas de la auténtica democracia. Sí, amigo mío, vencimos a aquellos extremistas, pero su mordedura y su veneno dejaron en nosotros huellas profundas y dolorosas, cuyo recuerdo todavía duele.[17]

Todo esto no ocurrió porque ahí casualmente hubiera alojado un terrible pensador aislado, se trata, más bien, de que en el mandato fundacional aparece el CREFAL como un espacio internacional de diálogo especializado, de investigación metodológica y de experimentación práctica en procesos sociales de cambio y de innovación tecnológica y teórica, para *el logro de una nueva educación para un nuevo mundo.* Nada más y nada menos. Es decir se trata de una peligrosa Escuela para los intereses antidemocráticos y contrarios a la paz y a la dignidad de todos. Se trata de una cantidad de autores de distintos países que escriben y obran. Y que –curiosamente– no han sido objeto de suficientes estudios que nos permitan reconocerles el encumbrado lugar que les dan sus contribuciones, y seguir aprendiendo de ellos, que nos antecedieron en el camino, en muchos casos, de los mismos ideales.

La escuela de Pátzcuaro plasmó su pensamiento pedagógico en un libro ejemplar conocido como "El Ideario",[18] del que afortunadamente se conservan dos ejemplares en la biblioteca del CREFAL (uno mimeografeado y una copia escrita a máquina que casi ya no se lee). Este documento rector fue muy leído y comentado en la época. Se

destacan el profundísimo comentario del pedagogo ecuatoriano Oswaldo Núñez,[19] también el muy documentado trabajo del chileno Víctor Troncoso,[20] del peruano Guillermo Aparicio Vega[21] y el también ecuatoriano Julio Estupiñan Tello.[22]

Por otra parte, el que la escuela de Pátzcuaro llegara a constituirse y alojarse en el seno de la UNESCO y con el respaldo de la OEA y del gobierno de México, fue muy conveniente para enriquecerse con aportes internacionales, sobre todo latinoamericanos, para poder financiar su proyecto y sobre todo, para poder influir en la región hacia el logro de sus metas políticas y civilizatorias. El CREFAL fue el medio ambiente ideal para la Escuela de Pátzcuaro. No estoy suponiendo que haya habido un complot, ambos surgen juntos. Llamo Escuela de Pátzcuaro al movimiento fundamental del período fundacional del CREFAL que no existe exactamente antes, pero soy de la opinión que ya traía su tradición de la Revolución Mexicana como dije y de otras experiencias de educación rural, por ejemplo la de La Mina en Uruguay, donde participó activamente Julio Castro, primer subdirector del CREFAL y Miguel Soler Roca, segundo director general.[23] Si miramos de cerca la historia oficial de la fundación y nos preguntamos quiénes eran esos hombres que estaban ahí impulsando las decisiones y las acciones ¿qué encontramos? El director general de la UNESCO era el mexicano Jaime Torres Bodet, el director general de CREFAL, Lucas Ortiz Benítez, y uno de los principales ideólogos, presidente de la comisión que desarrolló el Informe que define la política académica –lo que entonces se llamaba la doctrina- del CREFAL en su etapa fundacional, y que se conoce como "Ideario", era Isidro Castillo. Pero estos tres hombres se conocían desde antes... Lucas Ortiz había trabajado en la órbita de Jaime Torres Bodet cuando éste había sido Secretario de Educación Pública,[24] Isidro Castillo había trabajado con Lucas Ortiz en las misiones culturales y don Lucas lo llamó, "mi amigo de toda la vida,, mi hermano y compañero de tantas y tantas empresas pedagógicas".[25] ¿Y que es esto de las misiones culturales?

Y entonces encontramos un movimiento pedagógico que fue recogido en varios de sus puntos principales por la Escuela de Pátzcuaro.[26] Y es ahí donde encontramos la figura que en nuestra hipótesis constituye el antecedente fundamental: José Vasconcelos. Las misiones culturales surgen del pensamiento de Vasconcelos, aunque también se destacan las contribuciones de la chilena Gabriela Mistral[27] y de otros importantes pedagogos mexicanos como Ignacio y Rafael Ramírez.

Jaime Torres Bodet fue en su juventud, secretario particular de Vasconcelos y de él escribe: "quien no lo haya tratado en estos días de 1921, no tendrá una idea absolutamente cabal de su magnetismo como 'delegado de la revolución' en el ministerio. La juventud vibró desde luego ante su mensaje, de misionero y de iluminado,[28]

De manera que el linaje espiritual que los une es transparente.

Por otra parte todos ellos eran también hombres de letras, humanistas, librepensadores y latinoamericanistas. Como mostró Rangel Guerra en la antología que preparó sobre Torres Bodet, éste tuvo que hacer su lucha para conseguir el nombramiento de Lucas Ortiz, contra la costumbre de la UNESCO de nombrar como director a un ciudadano del país sede de una oficina de carácter regional.[29] Pero el fundador sabía muy bien a quien designaba... es decir, sabía perfectamente *lo* que fundaba.

Por todo esto si bien el nacimiento físico del CREFAL surge de la confluencia de fondos internacionales y de capital local, el origen espiritual, el capital cultural puesto en juego y la única explicación que encuentro de la originalidad de sus contenidos está en la tradición de la Revolución Mexicana,y en las tradiciones afines que confluyen en el CREFAL, tradiciones ampliadas con los aportes de otros importantes pedagogos convocados por la UNESCO y la OEA, algunos de los cuales iré señalando. Esta tradición pedagógica es anterior a la Declaración de los Derechos Humanos, pero va en su misma dirección. De modo que los fundadores encontraron en la Magna Carta un documento idóneo

para sostener sus propios ideales, ya en un escenario internacional y en el marco de un compromiso civilizatorio de alcance global.

La comisión que presidió Castillo organizó un seminario de alumnos y maestros del CREFAL en junio de 1951. En ella se basaron ciertamente en algunos textos de la UNESCO como "La educación fundamental del adulto americano"[30] y participaron como expositores el colombiano Guillermo Nannetti y el brasileño Lourenço Filho, el argentino Luis Reissig, el chino James Yen y los anglosajones Lionel Elvin, John B. Bowers y Williard Beatty.[31] Estos se unen, y algunos son desde el principio, parte del grupo de ideólogos que definen el perfil fundacional del CREFAL. Así lo recordaba Lucas Ortiz:

> Una vez encontrado asiento a la institución que habría de preparar dirigentes de alto nivel destinados a conducir la educación fundamental en el Continente, recibí intrucciones de trasladarme a Montevideo, donde a la razón se realizaba un seminario sobre educación rural patrocinado por la OEA, y al cual asistían personas invitadas por la UNESCO para integrar el comité consultivo sobre múltiples aspectos conectados con la vida incipiente del nuevo plantel que funcionaría en Pátzcuaro. Don Manuel Bergson, Lourenço Filho y don Guillermo Nanetti, distinguidos educadores, brasileño el primero y colombiano el segundo, formaron parte del grupo consejero, que hubo de ocuparse de precisar mejor objetivos, planes, programas, calendarios, características del personal docente y de alumnos, nombre que llevaría el Centro y países que serían invitados a enviar estudiantes al primer curso.
>
> El nombre escogido fue Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, y los países seleccionados: Bolivia, Perú, Ecuador, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Guatemala, Haití y México [...] En la ciudad de Montevideo, al clausurarse el seminario sobre educación rural, el magisterio del Continente, sabedor del gesto singular del michoacano, con voz saturada de emoción prorrumpió en vivas estentóreos a Lázaro Cárdenas y México, vítores a los que no pude unir mi grito porque la garganta se me había secado.[32]

De este manera la rica tradición pedagógica de la Revolución Mexicana, expresada sobre todo en el movimiento de las Misiones culturales, y de la educación rural[33] en el continente, se vierte en lo que hoy llamaríamos, una comunidad de aprendizaje, enviada por los países latinoamericanos, y en una comunidad de formación, en la que los países hermanos compartieron sus recursos culturales y su capital simbólico.

Pátzcuaro

Podríamos llamarle también escuela de CREFAL pero es sugerente llamarle Escuela de Pátzcuaro, también porque Pátzcuaro es el único lugar del mundo donde se hizo realidad la Utopía de Tomás Moro,[34] por efecto de la confluencia favorable del muy evolucionado para la época desarrollo humano de los purhépechas, y de la obra también de desarrollo humano de un humanista y estadista de primera línea en la historia del pensamiento utópico y del establecimiento revolucionario de nuevos mundos: don Vasco de Quiroga, que fue todo el tiempo el "santo patrón" del CREFAL.

Probablemente los fundadores, si todavía vivieran, no dejarían de jugar una broma a la idea de llamarse escuela, porque la escuela era para ellos una institución discutible, objeto de varias duras críticas, como me señaló Balhen, y más aún a la idea de tener un santo patrón, porque eran liberales y pluralistas, indigenistas y socialistas, laicistas y seculares –eso sí llenos de vida interior, y de una honda espiritualidad humanista, profundos hombres de fe en la humanidad, seres llenos de esperanza y de solidaridad generosa– no hacía mucho que algunos de ellos habían vivido guerras de religión y las persecuciones eclesiásticas y de los conservadores a las misiones culturales y al establecimiento de la educación rural mexicana, contrapartida a su vez de otras persecuciones contra estos, en aquellos años violentísimos en los que se criaron y eligieron consagrar sus vidas al logro de la paz.[35] Circunstancias parecidas vivieron los miembros de la Escuela provenientes de otros países: Julio

Castro por ejemplo, uno de los desaparecidos por la barbarie militar de la dictadura uruguaya;[36] Estupiñán Tello que fue víctima de la persecución de maestros en las misiones sociales en Ecuador...[37]

Pátzcuaro, que significa según algunos en la designación indígena, puerta del cielo, es un nombre enteramente adecuado para simbolizar lo que esta escuela quiso dejar significado: la posibilidad histórica de la utopía.

Por otra parte era en Pátzcuaro donde tenía su mansión el Gral. Lázaro Cárdenas, quien donó la finca donde tiene sus intalaciones el CREFAL y en la que la Escuela de Pátzcuaro desarrolló sus enseñanzas. Así cuenta la historia don Lucas de la manera en que Cárdenas le anunció su decisión:

> él dejó de miramos para fijar sus ojos en un punto indeterminado fuera del portal, hasta que de pronto, después de una pausa breve a la terminación de mi relato, de manera lenta, como si temiera que la expresión rápida fuera a traicionar su obediente serenidad, fue hablando a voces como para sí y otras como para nosotros, de esta manera: como saben, en Pátzcuaro, tengo mi casa, casa que ha sido mi refugio en días placenteros y en ratos amargos; en ella he gozado tramos felices de mi existencia, primero al lado de mi esposa; después, ya juntos, al de ella y de mi hijo. Allí tomé las determinaciones más trascendentales de mi actuación como gobernante, luego de afirmar ideas sobre la mesa de trabajo o paseando solitario bajo los olivos que planté con estas manos. ¡Cuántos pensamientos salieron de esa finca prácticamente convertidos en realidades! Por todo esto creo no tener derecho a disfrutar la Eréndira como bien privado, sino que debo entregarla para una obra de beneficio colectivo... por lo que si ahora se presenta la oportunidad de servir a los pueblos de América, gustoso la aprovecho, pidiéndote la ofrezcas al gobierno, en mi nombre, en caso de que resulte utilizable de acuerdo con los planes; yo tan sólo necesito pocos días para retirar mis pertenencias.[38]

De manera que uno de los más importantes estadistas de la historia de México y de América Latina, un hombre íntimamente comprometido

con el proyecto socialista y con la causa de la Revolución Mexicana estuvo también entre los fundadores. Todos hicieron distintos aportes para que la Escuela de Pátzcuaro, cuyos "gérmenes" ya estaban expresados, tuviera un lugar institucional de impacto regional: el CREFAL. Pero también al revés: sin el CREFAL no hubiera habido Escuela de Pátzcuaro.

Por qué la Escuela de Pátzcuaro

Creo que es conveniente distinguir al CREFAL de la Escuela de Pátzcuaro para poder diferenciar consecuentemente sus respectivas historias. Porque quizás la investigación pudiera mostrar que el CREFAL no siguió todo el tiempo los rumbos de esta escuela o que tuvo varias distintas escuelas, o que en algún momento se pudiera haber quedado sin escuela de pensamiento propio o que la Escuela de Pátzcuaro pudiera haber ido a parar a otro lado, qué se yo, ¿al movimiento de la educación popular, quizás? En fin todo lo que Frigerio y Poggi refieren con categorías como rupturas cismáticas, partenogénesis, crecimiento por valor profesional agregado, fusiones, diseminaciones del territorio, diseminaciones en el territorio, repeticiones, disoluciones, oscilaciones entre tipos de culturas institucionales, refundaciones, etcétera.

En todo caso el constructo 'la Escuela de Pátzcuaro' puede ser una herramienta historiográfica muy útil. Tanto para el que quiera rastrearla en el pasado, como para el que quiera rastrearla en los futuros. Porque como se dice por ahí, todavía otro mundo es posible. Otro mundo –de hecho– ya ha sido posible.

III. INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA DE LA ESCUELA DE PÁTZCUARO

Pero volvamos a las historias de espías y presiones diplomáticas... cuenta Raúl Silva Zaragoza, entonces jefe de distribución editorial del

CREFAL, que lo llamó Lucas Ortiz y le expresó que nunca le había dicho esto: parece que habían fuertes presiones de Washington sobre París para que el Ideario se incautara y no se difundiera en América Latina. Con lo cual el biliotecario aclarándole a su superior que nunca había oído esto corrió presuroso al correo y ejemplares del Ideario así llegaron a todas partes...[39]

¿Qué decía ese informe tan peligroso? ¿Qué pensaba la escuela de Pátzcuaro respecto del mundo?

De la crítica política de la sociedad contemporánea a la educación fundamental

La Escuela de Pátzcuaro parte de una crítica al paradigma civilizatorio de Occidente, con base en una interpretación de las causas que llevaron a las dos guerras mundiales. Desde su perspectiva, la aparente normalidad a la que volvió el mundo tras el conflicto de la primera década del siglo XX, se sirvió de la percepción reduccionista de que se debió simplemente al militarismo alemán, sin aplicar soluciones a los problemas de fondo y sin haber ejercido políticas sostenibles para el logro de la paz. Esto explica que el fenómeno se repita en la segunda guerra con mayor intensidad destructiva, basándose precisamente en los avances científico-tecnológicos y de los medios de comunicación. Esto los confrontó drásticamente con el valor civilizatorio de la técnica y en particular de la revolución industrial.

A esto se une una confianza en la ciencias de la historia que les llevó a pensar que "esta crisis es la reacción agónica de un orden de cosas que toca su fin. Es la suma y balance de todo cuanto ha desintegrado, menospreciado, ignorado y dejado que se atrofie en el hombre la civilización industrial que nos adueña."[40]

Así en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro este supuesto fin de una etapa de la historia marcado por los genocidios de Hiroshima, Nagasaki, Auschwitz, etc., es un dato histórico: la quiebra inminente del mundo fue para ellos un hecho inminente, no una simple interpretación.

Tal quiebra del mundo suponían que pasaba por la *insostenibilidad del desarrollo industrial capitalista en tanto un fin en sí mismo*, lo cual significaba por lo menos la crítica *humanista* de:

- La idea del hombre subordinado al incremento de la producción, y no ésta al bien del hombre. Lo cual deriva en una crítica al modelo de desarrollo como crecimiento.
- El valor de extender la técnica a todos los órdenes de la vida. Lo cual los lleva a una crítica del valor del desarrollo tecnológico, centrada en la inconveniencia de la mecanización absoluta de la producción de la economía y la sociedad desde la perspectiva de un desarrollo humano integral, diríamos hoy; y en la oposición al riesgo de que los avances tecnológicos acaben esclavizando a las personas y a las sociedades.
- El valor del conocimiento especializado, en detrimento de lo que hoy llamaríamos un pensamiento complejo, o bien, un pensamiento holístico. Esto otra vez los lleva a una crítica humanista de la escisión entre espíritu y cultura. Y lo plantean en términos drásticos: analfabetismo cultural.[41]
- La eficiencia de una organización del trabajo que tiene como costo el embrutecimiento del individuo en tanto la reducción de la perspectiva de conjunto y del sentido de la obra, esto es una crítica a la cultura de trabajo y al orden mismo de su división en la sociedad capitalista industrial.
- El valor de una urbanización que, destruyendo los lazos comunitarios, genera individuos aislados.
- La idea de que es un costo necesario la situación de "millones y millones de proletarios, obreros y campesinos que padecen hambre, desnudez, inseguridad, ignorancia, olvido, injusticia y opresión".[42]

Influye en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro la filosofía de la historia de Erich Kahler, y la antropología de Clyde Kluckhohn; de hecho la *Historia Universal del Hombre* de Kahler, el *Diagnóstico de nuestro tiempo* de Karl Manheim, las Obras Completas de José Ortega y Gasset, *La vocación humana* de Eduardo Nicol, *La Historia*

de la cultura de Weber, *Democracia y educación* de Dewey, entre otros varios clásicos, eran libros básicos de consulta. También leían literatura, sobre todo hispanoamericana, y podemos encontrarlos tanto estudiando a Jung, como a un documento oficial de la UNESCO, tanto a Alfonso Reyes, como a Ling Yutang, tanto a Leopoldo Zea como a Yan Hsin Pao. Tal era el ambiente académico en que se pensó la educación fundamental.

Kahler, por ejemplo, ve la historia contemporánea como intrínsecamente revolucionaria e insalubre. En tanto el proceso de enfermamiento que confundimos con el progreso ha calado en las raíces del hombre, se impone una renovación radical desde los cimientos mismos de la civilización. A pesar de que el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro no ve la crisis necesariamente como decadencia, sino también como una riesgosa pero positiva manifestación de fuerzas reactivas y desordenadas, sí comparten la idea de que es necesario un nuevo punto de partida, un principio centrado en el hombre.

De aquí que sea necesario replantear la educación a partir de la pregunta por la vida, qué es lo fundamental que es necesario aprender, si queremos un mundo nuevo orientado al logro de la dignidad humana, y al establecimiento pleno de sus derechos.

Esto ya aparece en el pensamiento de Jaime Torres Bodet.

El enfoque UNESCO de la educación fundamental

Siendo la novedad del tiempo histórico que inaugura la posguerra para ellos un hecho, *la necesidad de una nueva educación* es una consecuencia digamos así, natural. Una nueva educación es una condición para la reconstrucción del mundo sobre bases sostenibles comprometidas con la justicia y la paz.

Reconociendo que la reconstrucción del mundo era una tarea de todos pero específicamente de las Naciones Unidas, y teniendo en esta organización una confianza íntegra, la Escuela de Pátzcuaro asume con

todo entusiasmo las ideas pedagógicas de la UNESCO en los años 50. De hecho en tanto CREFAL ellos son UNESCO. Advierten con toda claridad la oportunidad y conveniencia de la renovación del concepto mismo de educación que ésta alienta, en particular en lo que respecta a la necesidad de corregir la estrategia educativa en el sentido del logro de los derechos humanos, la equidad y la justicia social.

Tal cambio de rumbo ha de consistir en la *inscripción de la educación en una estrategia integral de desarrollo local sostenible*. Este ya era un principio que aparece en los descubrimientos de las Misiones Culturales mexicanas, y también en otras fuentes como en los Núcleos Escolares Campesinos del Perú,[43] pero que se vió claro en el proyecto de educación fundamental que la UNESCO impulsó en una zona marginada de Haití, el Valle de Marbial.[44] Y un par de experiencias en México, que confirman en el mismo sentido: el proyecto experimental de los once pueblos de la cañada en Carapan, Michoacán;[45] y el Proyecto experimental de educación de Santiago Ixcuintla en Nayarit.[46] En estas y en otras experiencias quedó claro que el crecimiento demográfico, los déficits de condiciones sanitarias y el deterioro del medio ambiente requerían un abordaje integral del desarrollo humano local, en el que la educación participara, no meramente la implantación de un proyecto cultural o educativo, como es por ejemplo una campaña de alfabetización.

Podemos decir que tenían un concepto *sistémico* del cambio social, en el que la educación era sólo un factor, tal como aparece hoy en la teoría del desarrollo humano del PNUD. Pero no es sólo la multidimensionalidad de los procesos de cambio y la consecuente necesidad de simultaneidad de intervenciones de distinto tipo para su facilitación. La idea de articulación del desarrollo en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro, es a diferencia del actual enfoque sistémico, una unidad funcional y finalística. Por eso no hay que perder de vista el valor político de su apuesta al humanismo, porque si no perdemos el para qué y para

quién de los procesos de transformación: la mejora de la condiciones de vida de las gente concreta en un ambiente determinado.

El concepto de la UNESCO de la educación fundamental en los años 50 se centró en lo que hoy llamaríamos un mínimo de competencias básicas, a ser desarrolladas en niños y adultos. No había una división técnica tajante entre educación de niños y educación de adultos, no estaban aún totalmente escindidas como esferas autónomas, por el contrario la época pensaba la educación todavía desde la pedagogía, y si se dice, por ejemplo, que es pedagógicamente relevante aprender a convivir, no diríamos que lo es para los niños, pero no para los universitarios, que lo es para las mujeres pero no para los varones, que lo es para la población rural pero no para la urbana. Y así, recordemos que se trata de una pedagogía humanista que tiene siempre en su horizonte el principio de una igualdad transhistórica –el hombre– que exige a la historia un compromiso con la equidad y con todo lo demás implicado en el logro y el mantenimiento de la dignidad humana para todos. Esta educación mínima tenía originalmente para la UNESCO un carácter compensatorio, es decir, remediaba a la estrategia educativa con mayúsculas: la escuela. La utilización de un inclusor universal para la descripción de la escolarización occidental no estaba en tela de juicio. Occidente todavía gozaba del privilegio de ser interpretado como el *non plus ultra* de un desarrollo humano evolutivo y la matriz idónea para el establecimiento de una cultura global, en primer lugar en los estados nación y en segundo lugar a nivel planetario.

Sin embargo esta educación mínima –por el hecho de estar dirigida únicamente a los "países atrasados" y a las "zonas oscuras"– esta educación compensatoria ya en el pensamiento de la UNESCO contenía, al menos incipientemente, las ideas de

- enseñar a comprender y transformar los problemas locales del desarrollo;
- transmitir el conocimiento de los derechos y deberes cívicos e impulsar desde la educación la participación ciudadana en el progreso social y económico;

- subordinar la educación al logro de mejores condiciones de vida, lo cual la hacía –lo que hoy llamamos– *educación para la vida y el trabajo;*
- fomentar el desarrollo personal, en lo que respecta al logro de una personalidad saludable, habilidades de convivencia y valores, y
- utilizar métodos activos y participativos.

Ya Torres Bodet, entre otros, en el seno de la propia UNESCO habían criticado este enfoque reduccionista del alcance teórico y político de la educación fundamental cuando plantea en la Conferencia de Elsinor, si educar para la obediencia o para la responsabilidad[47] y en varias otras ocasiones; esto ya aparece con contradicciones en el propio texto de la Conferencia de Río de Janeiro en 1949, donde Nannetti, que presidió la comisión de educación de adultos formula:

> En donde el nivel cultural lo requiera, la educación de adultos debe comenzar con la campaña de alfabetización, sobre la base de que educar no es tan sólo enseñar a leer y escribir, sino enseñar a vivir con dignidad. Ese contenido vital de la educación de adultos contempla los objetivos de la educación fundamental, a saber: salud; conocimientos básicos (el mínimum ofrecido por los tres primeros grados de enseñanza elemental); educación moral, cívica y familiar; mejoramiento del trabajo; aprovechamiento de las horas libres; conservación de los recursos naturales.[48]

Si bien todos estos puntos de vista son compartidos por la Escuela de Pátzcuaro, ésta los considera insuficientes si queremos realmente constituir un mundo en paz, en el que todos los seres humanos gocen de su libertad, dignidad y derechos. Escuchemos su crítica.

La crítica de la escuela de Pátzcuaro al enfoque de la UNESCO

En este punto la Escuela de Pátzcuaro, si bien comparte los ideales pedagógicos arriba mencionados, ofrece una crítica al pensamiento de la UNESCO, cuyos puntos principales eran:

1. La educación fundamental no debe ser sólo para los países o zonas en vías de desarrollo.
2. No debe referirse únicamente a los lugares donde no hay escuelas, como una estrategia provisoria, en tanto llega la escolarización, como si ésta fuera la única genuina estrategia educativa.
3. No debe tener un carácter compensatorio, ni ser una educación básica de contenidos mínimos.

En primer lugar, en varios documentos la palabra "países desarrollados" aparece entre comillas, como si pensaran que son países *entre comillas* desarrollados, o más exactamente apenas 'zonas económicamente más desarrolladas', ('zonas atrasadas' es antónimo en el Ideario de 'zonas privilegiadas económicamente', no de zonas avanzadas como sería lógico, este es un lapsus muy interesante) es decir, lugares donde hay más recursos financieros pero no por ello menos problemas económicos, políticos, sociales y culturales que requieren también de una reconversión educativa en el sentido de una educación fundamental:

> Entre las colectividades que han logrado un alto nivel de vida, se desarrolla una ideología política que da gran importancia al valor de la libertad, sin sensibilidad para las necesidades de justicia social que son las que corresponden a los pueblos y grupos de población que están en situación desfavorecida. Estos, que son la abrumadora mayoría, cobran cada vez más conciencia de su situación y se impacientan cada vez más en ella. Los centros industrializados, las urbes donde la tecnología ha llegado a su máximo, han sufrido una regresión en otros aspectos del progreso que más íntimamente se relacionan con el hombre.[49]

La educación escolar que ha tendido al adiestramiento y la estandarización, pudo haber producido "banqueros, profesores o lava-platos" pero no por ello personas íntegras e integradas; tampoco se ve que haya incidido mucho en el intento de evitar la desintegración de las familias, o en el logro de la equidad social. Así las zonas retrasadas y

los problemas del desarrollo están también en el primer mundo. Y no tiene sentido –ya hablando a escala planetaria– pretender educar y transformar sólo una parte del juego, como si no tuviera que cambiar el conjunto.

Esto significa que en el pensamiento de los fundadores ellos no aceptaban para sí describirse como el problema, sino que se concebían más bien como *una parte* de la solución.

De manera que estos latinoamericanos no aceptaron para sí el efecto narcótico de autodescribirse como países subdesarrollados o seres humanos en vías de desarrollo, que tenían que copiar a los otros la verdadera educación que los había llevado a progresar. Por el contrario tuvieron la osadía –que provenía de su altura ética y de la hondura de su compromiso político y pedagógicos con la civilización de las relaciones planetarias– de proponer transformaciones educativas a los propios países en su humildad autodenominados 'desarrollados'.

En segundo lugar, lejos de pensar que la educación fundamental debía actuar mientras llegaba la escolarización formal, la Escuela de Pátzcuaro veía al sistema educativo estatal como uno de sus recursos subordinados y no al revés. Habría que investigar si esto no implicaba en este punto la total inversión del pensamiento oficial de la UNESCO. "toda la educación primaria en cuanto a fines, programas y formas de trabajo, debe ajustarse al sentido de la educación fundamental".[50]

No parecían aspirar a un liderazgo como parte de una visión estratégica para hacerse famosos, por el contrario reclamaban este liderazgo porque se autopercibían como depositarios de certezas pedagógicas comprometidas con la solución de problemas medulares de la propia humanidad. Ese era el tamaño de los fundadores. No conformes con pensar al sistema educativo como sólo una parte de la estrategia de educación fundamental y como una parte totalmente subordinada, la Escuela de Pátzcuaro ofreció una crítica demoledora a la pedagogía de la escuela primaria, tanto en su vertiente tradicional como en la de la escuela nueva. Aquí aparece otra vez la oposición del

humanismo a la pedagogía herbartiana y a la escuela tradicionalista, en el sentido de que operaban un reduccionismo cognositivista, degenerado a veces en verbalismo y memorismo irrespetuoso de la persona que aprende, la época y el medio, e impositor de un programa de materias con contenidos y métodos impuestos y ajenos. Lo mismo criticaban el individualismo del enfoque de la escuela activa, tan contrario a las tradiciones comuntaristas de las zonas rurales. Hicieron una interesante analogía entre la teoría del interés de Dewey, y el evolucionismo darwiniano. Veamos esto, la crítica de la Escuela de Pátzcuaro se centra en el didactismo, es decir, en el movimiento que centra el problema de la calidad educativa no en los fines, sino en la organización, los procedimientos y los recursos técnicos: si la calidad educativa ya no tiene que ver con las personas, sino con el cumplimiento de metas educativas que son tales sólo por el hecho de ser decisiones sin otro fundamento que el privilegio de provenir de una cima asimétrica institucional, entonces estamos ante una darwiniana sobrevivencia del más fuerte, en la acepción de 'el más prepotente', del mejor *adaptado* a un orden que –desde la idea del hombre– aparece como evidentemente injusto. Hay en la escuela activa un riesgo de olvidar los fines, de los cuales la Escuela de Pátzcuaro no se olvidaría jamás. Y esto sin negar que toman mucho de Dewey, lo estudian, lo comentan y lo integran a su pensamiento en varios sentidos.[51]

De modo que la educación básica tendría que ser meramente una educación para la vida, en el sentido de un desarrollo armónico de la persona en el marco de lo que hoy llamaríamos, *un desarrollo local sustentable*. No sólo la escuela no cesa con su llegada el trabajo de la educación fundamental, sino que al revés su llegada no significa necesariamente una contribución, *a menos que* ésta efectivamente facilite la articulación de estos dos escenarios ineludibles de la transformación: el cambio de la persona y el cambio de la comunidad.

Evidentemente, la Escuela de Pátzcuaro fue mucho más lejos de lo que la UNESCO quería o podía decir. No diría tanto 'otra escuela es

posible porque otro mundo es posible'; diría 'otra escuela es necesaria porque es necesario otro mundo'.

En tercer lugar, en el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro la consigna global por una educación fundamental no debía sugerir educación mínima, como planteó originalmente la UNESCO. Con fina razón señalaron que este mínimo no podría establecerse cuantitativamente. O en otra palabras, lectura, escritura y cálculo no son cantidades mínimas, son cualidades mínimas. Y por tanto decisiones, más precisamente, decisiones erradas. La decisión acerca del *qué* algunos merecen -ese mínimo- y no otro mínimo, ni ningún máximo. La reducción de la educación fundamental a la lectoescritura en la lengua oficial del estado nación y el cálculo básico de la matemáticas occidental les parecía un empobrecimiento de la noción misma de conocimiento, aún recordando que conocimientos no es todo lo que hay que enseñar y aprender. "El conocer que no se entraña en el vivir, jamás es sabiduría" decía Isidro Castillo.

En este sentido decía uno de los miembros de la Escuela de Pátzcuaro, el sagaz pedagogo chileno Víctor Troncoso, en su libro *La educación fundamental y lo fundamental en educación*

> ¿Qué necesita el hombre para vivir en el ancho sentido de la expresión? Desde luego, no 'un mínimo de conocimientos y de preparación', sino, muy por el contrario, el máximo de aquello que pueda captar y manejar, necesita destrezas y habilidades que le hagan capaz de conducirse con buen éxito en el complejo mundo actual que, por diversos conductos y de distinta forma, acorrala al hombre; necesita transformarse en un ente productor y en un elemento de armonía en la convivencia, para lo cual de muy poco le servirá ese mínimo de conocimientos de que nos habla la definición aludida, por cuanto nos deja muy poco del ya superado "saber leer, escribir y contar" y no le permite al hombre disfrutar de la alegría de vivir y de asumir conscientemente la responsabilidad que importa vivir... La Educación Fundamental, tal como aparece en la definición que analizamos es un parche, nada más que un parche, que no resuelve el problema de la incultura y de la consiguiente incapacidad del individuo para asumir su rol activo en la vida.[52]

Y en el mismo sentido habla otro miembro, el pedagogo portorriqueño Rodríguez Bou:

> La contribución importante –de la Educación Fundamental– no consiste en declarar que un pueblo ya no es analfabeto tan pronto como puede leer –digamos, cuarenta palabras– sino en que un pueblo, por su propio esfuerzo, con la ayuda de sus educadores, llegue a un nivel de vida más elevado en lo espiritual, en lo social, en lo económico y lo cultural.[53]

La Escuela de Pátzcuaro no acepta para sí el destino de ser la proveedora de una información mínima para los de las "zonas oscuras", sino que se autodesigna como –lo que hoy diríamos– una escuela de desarrollo humano.

El sentido de la tercera crítica es señalar la superficialidad de la reflexión de lo fundamental que hacía el discurso global y en ello un vicio tradicional en el concepto: concebir a la educación como divulgación: "El que la educación sea fundamental debe llevarnos a significaciones más profundas. Es un fundirse con la vida del hombre. Es un comenzar a la inversa de cómo se ha procedido hasta ahora, es decir es un comenzar de abajo arriba".[54]

Vale la pena detenernos en el sentido de esta inversión, de este giro copernicano, que formula la Escuela de Pátzcuaro. ¿Dónde ubicar el fundamento de una cultura, sobre todo si estamos pensando en una cultura de la paz y dignidad humana? El consenso de la tradición moderna diría: en la educación del pueblo. Pero si examinamos ésta en la concepción de la escuela formal vemos que la educación primaria es el peldaño más degradado de la divulgación de una cultura cuyo fundamento está en los niveles especializados, es decir, sería una educación del pueblo pero construida desde el techo. Y todavía más: construida desde propuestas ideales de desarrollo humano de un grupo asimétricamente dotado de recursos políticos y económicos para imponer su modelo y proyecto, no de las necesidades y procesos reales de la gente en su diversidad y en su derecho de ser.

La Escuela de Pátzcuaro parte al revés, proporcionando un conocimiento que surge de la vida, útil para la gente real y construido con la gente. Por esto una estrategia integral de desarrollo humano debe aprovechar todas las fuerzas educativas existentes en una comunidad, coordinarlas e integrarlas en torno de metas de bienestar y desarrollo, articulando lo universal y lo particular, e insertándose en las relaciones vitales básicas del hombre con su medio ambiente natural y social.

En realidad aquella triple crítica de la Escuela de Pátzcuaro a la UNESCO (la educación fundamental tiene que ser educación para todos, no sólo para los "subdesarrollados", no es una medida de emergencia, no es un mínimo incompleto) se dirige a la primera fase del concepto de educación fundamental. La UNESCO integrará después y sigue integrando hoy, varios de estos planteos críticos que constituyeron su aporte.

Pero esto muestra claramente que los fundadores *participaban* en el pensamiento de la UNESCO y con ello se inscribían en un espacio de diálogo global, pero no se sometían al mismo. No vemos funcionarios importando línea: los fundadores construían un pensamiento propio, profundamente latinoamericano e independiente, lo hacían a la vez pensando y obrando. Tenían una agenda propia. En el siguiente artículo de esta serie analizaremos cuál era esta agenda, y veremos cómo se desprendía de su interpretación desde el humanismo de la situación actual de la humanidad y de lo que podríamos llamar las necesidades universales de formación de las personas, si queremos contribuir desde la educación a una renovación radical, desde los cimientos, del propio hombre.

La educación fundamental como instrumento del desarrollo local sustentable

Para la Escuela de Pátzcuaro, la educación parte, como decíamos, del ser real y apunta a apoyarlo en el mejoramiento de todos los aspectos

de su existencia. Por lo tanto debería tener su unidad de referencia en las comunidades reales, no debería ser un sistema social autorreferido como en la sociología luhmanniana de la educación.

Probablemente este principio pudo haber sido parte del legado de la tradición de las misiones culturales al menos en dos sentidos: en el cambio de la composición de los agentes educativos con un enfoque interdisciplinario orientado a la intervención para el desarrollo[55] y quizás en la revaloración que los misioneros hicieron de sus propias tradiciones indígenas y rurales.

De hecho, en las comunidades rurales, y particularmente en las indígenas, podríamos decir que encontrábamos lo que hoy llamamos una educación para la vida y en la vida. No hay allí una escuela, es la comunidad la que consigue integralmente y en conjunto la formación del hombre para su medio y para su época. Las generaciones adultas no delegan la responsabilidad de incidir en las formación de las generaciones jóvenes a una institución especializada, ni la separan de sus propios procesos de conservación/transformación de los modos de vivir, producir, moverse territorialmente y relacionarse, etcétera.

Parece que influye en esta teoría el trabajo del sociólogo brasilero Fernando de Azevedo que estudia la educación como un proceso social complejo observable en la diversidad de fuerzas e instituciones que inciden en los procesos de desarrollo. No observan pues la sociología de la escuela, sino de los procesos comunitarios de conservación y cambio en los que ocurre la formación como determinación a lo largo de la vida de la forma de ser, es decir, lo que hoy llamamos desarrollo humano. De aquí quizás se desprenda la tesis de la Escuela de Pátzcuaro de que el diseño de la educación debe tomar a las culturas en su unidad,

> como existe una unidad en cada cultura, ésta debe ser estudiada en su calidad de "todo", y la educación, parte integrante de ese todo, y una de las manifestaciones de esa cultura –y de las más importantes, porque está destinada a conservarla en su patrón creador, a desarrollarla y perpetuarla– no puede ser comprendida como un fenómeno aislado, "fuera de la totalidad social de que forma parte".[56]

Esta cita es importantísima porque muestra el posicionamiento –quizás encubierto y no sin contradicciones– que la Escuela de Pátzcuaro tenía respecto de lo que hoy llamamos *educación intercultural*. Aún más si tomamos en cuenta que entre las presiones políticas que vivía el CREFAL de aquel entonces, estaba el peligro siempre latente de ser acusado de indigenista.[57]

En mi opinión, y veremos esto en otro artículo de esta serie, la Escuela de Pátzcuaro oscila entre considerar a los indígenas como primitivos y con ello a Occidente como evolución, y considerar a la civilización industrial como barbarie "con sus neurosis, y sus estados de tirantez y su ilimitada capacidad de destruirse entre sí y desvastar su medio natural"[58], y con ello mirar a los indígenas con una sincera nostalgia, desde la cual se vería a Occidente como involución. Esto probablemente fuera una contradicción interna común en las culturas mestizas latinoamericanas. Pero de lo que no queda duda, y es evidente en el párrafo arriba citado –no olvidemos que proviene de un texto normativo, escrito en un proceso participativo que abarcó a toda la comunidad crefaliana y comunicado en toda América Latina– es que el trabajo educativo con los indígenas, en tanto que culturas diversas, es para la Escuela de Pátzcuaro una práctica política dirigida a la conservación de las culturas "en su patrón creador", esto es, una práctica también cultural de conservación/transformación destinada a la perpetuación de la diversidad, a su integración respetuosa, a su transformación endógena y a la dignidad humana de todos.

Esto aproxima más el pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro a lo que hoy llamamos, el enfoque *federalista* de la democracia, que a los esfuerzos nacionales de *asimilación* de las culturas indígenas, como son en muchos sentidos tanto la escuela rural como las misiones pedagógicas, en Perú como en México, como en casi toda América Latina en ese período de consolidación de los estados nación. La prioridad actual del federalismo es el desarrollo local sustentable, y es en este sentido que se orientaron los teóricos/educadores que desarrollaron el enfoque de la educación fundamental

sus fines se identifican con las necesidades sociales; su programa es consecuencia de la investigación de esas mismas necesidades; sus métodos descansan en la consciencia y acitividad de la comunidad para resolver sus propios problemas, en la iniciativa de sus dirigentes naturales, en el principio de colaboración y en la coordinación de las instituciones y servicios públicos.[59]

Creo que aquí tenemos un antecedente capital, un pilar fundacional de lo que hoy llamamos –más allá de la educación ambiental– educación para el desarrollo local sustentable. Este sigue siendo el enfoque del CREFAL hoy, tal como aparece en sus diplomados de educación para la democracia, que ha formado 1300 educadores en México desarrollado en alianza con el Instituto Federal Electoral (IFE); y de educación para el desarrollo local sustentable, surgido en el marco de la cooperación con la OEA y que ha desarrollado ya cuatro generaciones, tres con estudiantes internacionales con sede en Pátzcuaro y uno en Colombia, en el Eje Cafetero con sede en Caldas; y el diseño en el que se está trabajando ahora, junto al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), para formar promotores del desarrollo sustentable en comunidades campesinas de Centroamérica en lo que se llama El corredor biológico mesoamericano, que abarca también Chiapas, y otros estados del sur de México, tres iniciativas en las que tuve el honor de contribuir. Y también puede aquí citarse el número dedicado a la educación de adultos y el desarrollo sustentable, de la Revista *Decisio*, editada por el CREFAL, junto a esta *Revista Interamericana* que ya tiene más de veinte años como revista especializada.[60]

Pero volviendo a las fuentes fundacionales, el mandato original consiste centralmente en formar educadores para el desarrollo local, y estos son agentes culturales, políticos, sociales y ambientales, que trabajan intersdisciplinariamente, alentando lo que hoy llamaríamos políticas públicas, con métodos participativos, con una gran capacidad teórica y técnica para el análisis de los problemas sociales y la búsqueda de soluciones locales creativas y sostenibles, en el estricto respeto *y*

promoción de la diversidad cultural. La educación fundamental fue pensada pues como una metodología del cambio social para el mejoramiento de la vida.

Los fundadores de la Escuela de Pátzcuaro, y del CREFAL, no sólo pensaron su educación fundamental para que el individuo gozara de las libertades que dan la educación básica, la recreación de sí en la vida interior, y la conservación de su salud, pensaron también en las calidades de su vida de relación, de su familia, y también de su participación como ciudadano en los procesos políticos y económicos, culturales y ambientales de su comunidad, en el marco de lo que hoy llamaríamos, procesos endógenos de desarrollo.

Por eso pueden decir de sí mismos que su enfoque es "una pedagogía, una sociología aplicada, una ética social, una fuerza política".[61]

La educación de adultos –hay que decirlo- sólo es, para la Escuela de Pátzcuaro, "una puerta de entrada a la educación fundamental". En el mandato fundacional no aparece la educación de adultos cómo una esfera autónoma, o como un subsistema. Por el contrario, los adultos son los primeros destinatorios de la estrategia en su triple carácter de:

- corresponsables de la educación para todos;
- responsables de su propia formación a lo largo de la vida, de su salud, producción, consumo, participación ciudadana, re-creación, convivencia y educación, y
- líderes de los procesos políticos, sociales y ambientales del cambio, es decir, los principales decisores que inciden en si cambian o no las cosas.

El mandato fundacional se concentra en la educación para el desarrollo local, con un enfoque intercultural y de equidad socioeconómica y de género, participativo y endógeno. La educación de adultos, se vuelve, en ese marco, estratégicamente, una prioridad. O en otros términos, en la lucidísima visión de la Escuela de Pátzcuaro, la educación de adultos no es un fin, sino un medio.

En un sentido muy exacto, la apuesta de la Escuela de Pátzcuaro, no es por lo que hay llamamos desarrollo sustentable en general, sino

específicamente, por el *desarrollo rural*. Este es un punto que quiero destacar porque aparece notablemente señalado en el horizonte de los mandatos fundacionales, y a la vez sigue siendo hoy día una prioridad social, no sólo en el sentido obvio de la relación entre la supervivencia y la producción de alimentos, si no queremos introducir las problemáticas de la soberanía, el territorio, la ecología, etc. La sociedad industrial que casi da su jaque mortal al campo, también encuentra hoy su jaque en el mismo campo, en términos de sostenibilidad de los recursos, gobernabilidad de las sociedades rurales, y viabilidad de la apertura del comercio global, legitimidad de los subsidios, etc; la tierra es siempre el límite de la imaginación.

Hay por lo menos cuatro fuentes en el desarrollo del pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro sobre lo que hoy llamamos la educación para el desarrollo rural sostenible. En primer lugar la tradición de las escuelas rurales, núcleos escolares, misiones, normales rurales y escuelas prácticas de agricultura, en los distintos países de América Latina, que retoman a su vez en varios casos, enfoques y estrategias de los misioneros cristianos en el período colonial. Todos los que llegan a los cursos del CREFAL en la época tienen alguna experiencia que contar, tal como se sigue haciendo hoy día en los cursos internacionales. En segundo lugar el pensamiento del mexicano Moisés Sáenz que es el principal exponente de la doctrina pedagógica de la Revolución Mexicana, misma que pone todo su énfasis en la educación rural. En tercer lugar el pensamiento del argentino Luis Reissig, de honda influencia, que relacionó el analfabetismo con lo que hoy llamamos el desarrollo humano, en términos de condiciones económicas, políticas, de salud, trabajo, vivienda, vestido, higiene, convivencia, población, seguridad, servicios públicos, comercio, crédito, etc.; analizó el problema de la migración del campo a la ciudad; y evaluó críticamente las estrategias anteriores de educación rural. Y por último la experiencia de la revolución china, no olvidemos que James Yen, quien lideró la educación de masas en China, fue profesor del CREFAL. El énfasis en

cualquier iniciativa del CREFAL en el período fundacional, sea esta práctica o teórica, siempre está en el campo, los campesinos y sus culturas.

En la enorme apertura existencial a la diversidad y a la dignidad que marca la época actual, quizás como reacción al desorbitado imperialismo de los capitales, a los duros riesgos del deterioro ambiental que ya se hacen sentir en el cambio climático y al aumento de la inseguridad, la violencia y las violaciones de los derechos humanos... es decir en esta enorme invitación a la resistencia, al cambio personal y a la participación en el logro de la dignidad y la justicia que marca nuestra época, el legado de la Escuela de Pátzcuaro nos hace sentir generosa la fuerza de la que nació y el enorme potencial de su convocatoria a volver a la vida y a hacer una educación para la vida y en la vida misma.

Con esta primera entrega pretendemos haber colocado en la conversación de la comunidad académica de las instituciones que participaron en la creación de la Escuela de Pátzcuaro –el CREFAL, la UNESCO, la OEA, la SEP de México– así como entre los cultores de los campos especializados de la educación de adultos y de la historia de la educación, y los maestros en general:

1. La tesis de que existió una importantísima escuela de pensamiento pedagógico original latinoamericano a la que podríamos llamar Escuela de Pátzcuaro.
2. Que ésta tuvo un carácter internacional, específicamente latinoamericano.
3. Que se afilió al diálogo internacional sobre la educación fundamental, promovido por la UNESCO, manteniendo distancias críticas significativas.
4. Que surgió en el entorno institucional de CREFAL, pero nutriéndose de tradiciones anteriores vinculadas a la educación alternativa en el medio rural en cada uno de los países latinoamericanos, y con aportes de otras partes del mundo.
5. Que puede sostenerse que tuvo como matriz el pensamiento pedagógico de la Revolución Mexicana y el capital social y

cultural vinculado a Torres Bodet, a cuya extensión se aplicó y con cuyo liderazgo e impulso contó.

6. Que fue eminentemente humanista, comprometida con la libertad y la justicia social, los derechos humanos y fuertemente crítica de la sociedad industrial.
7. Y que en un contexto en varios sentidos adverso, con fuertes presiones internacionales en su contra, logró extender su proyecto de educación fundamental como parte de lo que hoy podríamos llamar, estrategias locales de desarrollos humanos sostenibles.

¿Cuál era este proyecto? ¿Cuál era su agenda?¿cuáles sus principios pedagógicos? ¿cuál su concepción del humanismo? *¿Cuál su cómo para la paz y la dignidad humanas ante la repugnancia de la guerra*? (Continuará).

NOTAS

1. Este trabajo, escrito por encargo del director general del CREFAL, tiene por objetivo presentar a la Escuela de Pátzcuaro y describir las características generales del pensamiento de este movimiento pedagógico que lideró el primer momento fundacional de nuestra institución. Es a este movimiento, de hondas raíces latinoamericanas, que está íntimamente asociado el pensamiento fundacional.Este es el primero de una serie de tres, que dedicaremos a la arqueología de los mandatos fundacionales del CREFAL. El segundo estará destinado al estudio de la *agenda de los fundadores*. El tercero a los principios teóricos y metodológicos que constituyeron sus *ideales político-pedagógicos* y su respuesta radical en favor de la paz y la dignidad humana, ante los horrores de otra guerra mundial.
2. López Alanis, Fernando. *Última lección*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1986, p. 36.
3. Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, *Educación Fundamental, Ideario, Principios, Orientaciones metodológicas*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1952, p. 28.
4. Núñez, Oswaldo, *Educación Fundamental, respuesta satisfactoria*, Ambato, Tungurahua, Ecuador, 1955, pp. 12-13.

BEST COPY AVAILABLE

5. Véase *Revista Interamericana de Educación de adultos, Renovando la esperanza por una educación sin exclusiones*, Número especial de aniversario, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, junio de 2001.
6. Véase *Revista Interamericana de Educación de adultos, Jaime Torres Bodet, centenario de su natalicio*, Número especial, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 2002
7. Rangel Guerra, Alfonso, *El pensamiento de Jaime Torres Bodet. Una visión humanista de la educación de adultos,* Pátzcuaro, Michoacán, México, Cátedra Torres Bodet, Núm. 1 CREFAL, 2002.
8. Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos,* Buenos Aires, Argentina, Santillana, 1998, p.69.
9. Ídem, pp. 95-96, subrayado de las autoras.
10. www.chilevive.cl/homenaje/allende/ultimas.shtml
11. http://www.september11news.com/911Art.htm
12. http://www.crefal.edu.mx/el crefal/scerca de.htm
13. Conversación académica con Ermilo Marroquín y Gabriela Enríquez, CREFAL, 14 de febrero de 2003.
14. López Alanis, Fernando. *Op. cit.* p.36; subrayado mío.
15. www.prometeolibros.com/resulta.asp?subtema=464, veáse por ejemplo la cantidad de libros traducidos al español de esta escuela, contrasta con la casi total ignorancia del pensamiento de la Escuela de Pátzcuaro en la propia América Latina.
16. Ortiz Benítez, Lucas. *Palabras finales*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1964, p. 17.
17. López Alanis, Fernando. *Op. cit.* p.44.
18. Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, *Educación Fundamental, Ideario...*, p. 28.
19. Núñez, Oswaldo, *op. cit.*
20. Troncoso, Víctor. *La educación fundamental y lo fundamental en educación,* Santiago de Chile, Imprenta Atenea, 1956.
21. Aparicio Vega, Guillermo. "*Educación fundamental*", Cusco, Perú, Editorial Garcilazo, 1955.

22. Estupiñán Tello, Julio. "*La educación fundamental*", Quito, Ecuador, Editorial Casa de la cultura ecuatoriana, 1957.
23. Sobre las misiones sociopedagógicas en Uruguay, la obra de Agustín Ferreiro y el primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina" véase Miguel Soler Roca, prólogo al número especial dedicado a Julio Castro, *Cuadernos de Marcha*, tercera época, número 7, Montevideo, Uruguay, diciembre de 1985.
24. http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/secundaria/3ersemestre/bloque3_deshist.htm, una amplia bibliografía actualizada sobre el pensamiento pedagógico de Torres Bodet.
25. Lopez Alanis, *op. cit*, p. 54. También se destaca en ese mismo grupo Miguel Leal, entrañable amigo de don Lucas, y compañero suyo en las misiones culturales en el Estado de Oaxaca y en el entonces (1930) Territorio de Baja California Sur.
26. Dice Lucas Ortiz: "Estaba entonces en México, Gabriela Mistral, a la que conocí... Ella dio algunas ideas sobre la base de los maestros misioneros, que tanto le impresionaron, y un diputado de apellido Gálvez, presentó un proyecto sobre Misiones Culturales. Fue el segundo arranque, el cual fructificó en 1927, en los tiempos del doctor Puig Casauranc como secretario de educación, y con las ideas administrativas y pèdagógicas de Francisco César Morales, Elena Torres y del gran Rafael Ramírez", López Alanis, *op. cit*, pp. 23-24.
27. Para una evidente comparación véase Castillo, Isidro, *La formación de maestros rurales en México*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1956; o también el manuscrito conservado en el CEDEAL de Ortiz Benítez, Lucas *Breve información sobres las misiones culturales mexicanas*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1959.
28. Torres Bodet, Jaime *Memorias, Tiempo de arena*. México, Ed. Porrúa, vol. I p.83. Citado por Rangel Guerra, Alfonso, *op.cit.*, pp. 12-13.
29. Escribe Torres Bodet: "Mi candidato para este cargo, desde un principio, fue el profesor Lucas Ortiz. Lo había visto trabajar, con perseverancia y con humildad, en la Secretaría de Educación Pública. Podía recomendarlo

muy ampliamente. Sin embargo, no fue fácil obtener que el Consejo Ejecutivo aprobara su nombramiento. La ONU tenía por costumbre no nombrar como directores de sus centros y sus agencias a nacionales del país en que lo fundaba. Pero el Consejo acabó por ceder ante mi insistencia. Me felicito de esa insistencia, porque en gran parte el éxito del CREFAL se debió a la designación de Lucas Ortiz" en *Gestiones para crear un centro de educación fundamental en Pátzcuaro, El desierto internacional, Memorias*, 2ª. Edición México, Ed. Porrúa, 1981, p. 54. Citado por Rangel Guerra, Alfonso, en la antología *Jaime Torres Bodet. Centenario de su natalicio, Revista Interamericana de Educación de adultos,* Número especial, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 2002, p.147.

30. OEA, UNESCO Brasil. *La educación fundamental del Adulto Americano. Seminarios Interamericanos de Educación No 7, Río de Janeiro, 1949,* Washington D.C. División Educación Unión Panamericana, 1951.
31. Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, *Educación Fundamental, Ideario, Principios, Orientaciones metodológicas,* Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1952.
32. López Alanis, *op. cit*, p.51.
33. Soler Roca, Miguel. *Educación y vida rural en América Latina*, Montevideo, Uruguay, Federación Uruguaya del Magisterio, Instituto del Tercer Mundo, 1996.
34. Pátzcuaro fue la capital e importante centro ceremonial del poderoso imperio purhépecha en el período prehispánico. La hermosa ciudad colonial fue fundada con la intención de realizar la Utopía de Tomás Moro en el Nuevo Mundo, como el centro regional de la organización de una sociedad más justa alrededor de su lago y sus montañas. Escribe Mattelart: "Se encuentra una fiel réplica de la organización utopiana en los pueblos-hospitales fundados en México, o Nueva España, por el obispo de Michoacán, Vasco de Quiroga entre 1530 y 1565. Para Marcel Bataillon y Silvio Zavala, dos historiadores de la escuela de los Anales, estos 'lugares de paz y caridad' de cuyo marco de construcción, todavía hoy, pueden admirarse los vestigios, representan, en efecto, 'una utopía realizada'...En cuanto a Moro,

jamás tuvo conocimiento de esta experiencia única. El mensajero de Vasco de Quiroga llegó a Londres poco después de su ejecución" Mattelart, Armand, *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global,* Barcelona, Paidós, 2000, p. 32-33.

35. Lopez Alanis, op. cit., pp. 19-22.
36. Escribe Soler Roca: "Os recuerdo dos nombres importantes para mí: el de Lucas Ortiz, maestro misionero mexicano –que es mucho decir– y primer director del CREFAL, mi querido mentor. Y el de Julio Castro, alumno, campesino, maestro y periodista uruguayo y primer Subdirector del CREFAL, mi entrañable amigo al que no sé donde llevar la flor que le debo porque la dictadura uruguaya lo desparació el primero de agosto de 1977. Y hasta ahora. El magisterio fue en la vida de estos dos hombres una militancia". *Revista Interamericana de Educación de adultos, Renovando la esperanza por una educación sin exclusiones*, Número especial de aniversario, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, p.15.
37. Estupiñán Tello, Julio, *op.cit.*, p. 107.
38. Lopez Alanis, *op.cit.* p. 50.
39. Conversación con Federico Almaguer, Jesús Bahlen, y otros en el día del descubrimiento del busto conmemorativo del natalicio de Jaime Torres Bodet, en la Quinta Eréndira, sede del CREFAL, 2002.
40. *Ideario*, p. 9.
41. "[en los] grandes centros de población existe un tipo de analfabeto cultural que no es el analfabeto literario, sino el especialista que no mira más allá de su terreno y de su estrecha rutina. Esto ha dado origen ya a una crisis cultural. Crisis que se tradujo durante la guerra en la infantilidad mental de los mocetones del ejército procedentes de centros industriales, que cuando les pidieron que declarasen su lectura favorita, señalaron las tirillas cómicas y de aventuras de los periódicos", *ídem*, pag. 16. Hoy día ya ni eso se lee de los periódicos.
42. *Ideario*, p.9.
43. Aparicio Vega, Guillermo, *op.cit.* ps. 237 *et seq.*
44. *Ideario*, p. 13.

45. Sáenz, Moisés, *Carapan,* Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1951.
46. Aguilera Dorantes, Mario; Castillo, Isidro, *Santiago Ixcuintla: un ensayo de educación básica,* Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1992.
47. Torres Bodet, Jaime La educación de adultos. Discurso inaugural de la Conferencia Internacional sobre la Educación de adultos, Elsinor, Dinamarca, junio de 1949, *Revista Interamericana de Educación de adultos, "Jaime Torres Bodet, centenario de su natalicio"*, Número especial, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 2002, pp. 107-114.
48. OEA, UNESCO Brasil, *op. cit.* p.150.
49. Ideario, p.16.
50. *ídem*.
51. "...las propias urgencias del mundo, que no el antojo pedagógico, han colocado a la escuela primaria en el conjunto de la vida consciente de la comunidad, de modo que participe del valor de esa vida y asuma en presente las responsabilidades concretas que le corresponden en el desarrollo y mejoramiento de esa vida. Esta escuela no trata de hacerse centro de la comunidad, ni de llevar las experiencias sociales al aula para motivar y vigorizar un programa académico, como superficialmente se acepta; esta escuela, se coloca en forma apropiada en el seno de la comunidad, participa en la función educadora que aquella ejerce y desprende de aquella sus propósitos, tareas y métodos sociales... Los nexos entre la escuela y la comunidad son sociales, no académicos. No desconoce esta escuela la necesidad existente en cuanto a desarrollar la personalidad o individualidad del niño en forma integral, según la definición de educación que nos viene desde Aristóteles. Sólo que no creemos en el individualismo psicológico que confía demasiado en que este desarrollo se obtenga del propio espíritu, como si éste se explicara por sí mismo, como bastándose a sí mismo; es más bien el desarrollo integral de todos los aspectos de la vida que se dan en el medio, el que estimula y estructura el desenvolvimiento armónico de la persona. La escuela descrita en este último término, es la que reajusta su estructura y trabajo de acuerdo con el nuevo concepto de educación fundamental." *Ideario*, p.19.

52. Troncoso, Víctor, *op. cit*, ps. 56-57.
53. Citado por Troncoso, *op. cit*, p. 53.
54. *Ideario*, p.20.
55. Ortiz Benítez, Lucas. "*Breve información sobre las misiones culturales mexicanas*". Las Misiones culturales sustituyeron la idea de un cuerpo interdisciplinario de estudiosos de las ciencias y las humanidades, propia del modelo de educación secundaria occidental, por la de un equipo interdisciplinario de promotores del desarrollo. Un esquema semejante seguirá el CREFAL en su trabajo de educación fundamental en las prácticas de campo, durante el período de formación docente, mismas que se realizaban –sobre todo– en comunidades rurales del Estado de Michoacán.
56. *Ideario*, p. 23.
57. Decía don Lucas: "Todavía no nacía el Centro y ya nos estaban señalando como especialistas en asuntos indigenistas. Eso era muy peligroso." López Alanis, *op. cit.* p.44.
58. *Ideario*, p. 22.
59. *Idem*, p. 23, negritas de los autores.
60. *Decisio, saberes para la acción en educación de adultos*. Patzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, invierno de 2002.
61. *Ideario,* p.23.

SERGIO ROLANDO BRAVO BRAVO*

UNA DIDÁCTICA CENTRADA EN VALORES PARA LA SOCIEDAD DEL TERCER MILENIO

Resumen

Gandhi dice: "Necesitamos ser el cambio que queremos ver en el mundo". Si nosotros reflexionamos este pensamiento, vemos qué significa inculcar los nuevos valores a la juventud, niñez y sociedad en el siglo XXI. Que la enseñanza de los valores es ante todo de significado práctico.

Actualmente nuestra sociedad está en crisis de valores y no hay otra alternativa en la que los educadores deben asumir tan pronto como sea posible la gran cruzada mundial para reconceptualizar la ética y los valores en el tercer milenio. Está claro, los valores no pueden ser enseñados por la ética ni por la moral como alguna disciplina, hay que practicarlos, están en nosotros mismos, hay que tener conciencia por

Abstract

Gandhi said: "We need to be the change that we want to see in the world". If we reflect what this thought means: we can see that it means to inculcate new values to our youngsters and children and to the whole 21st century society. It shows us that teaching them has taken a deep practical meaning.

Nowadays our society is in crisis of values, and it is a responsibility of all of us as educator to assume as soon as possible a great a big world crusade to conceptualize our ethics and values in the third millennium.

It is clear, values can not be taught by the ethics as a discipline. Values have to be practiced, They are within us, we have to

* Investigador-CREFAL
Correo Electrónico: sbravo@crefal.edu.com

medio de la autocrítica de que nosotros predicamos el propósito para luego transferirlo al ambiente.
Este ensayo pretende dar al educador una herramienta didáctica como guía para que pueda desarrollar los valores que su entorno necesita para empezar a construir una nueva estructura social del tercer milenio.

Palabras clave: crisis de valores; ética; educación en valores

be conscious by auto critic, we predicate the purpose in order to transfer it into our environment.
This essay attempts to give to educators a didactic tool as a guide, so they could develop values that the environment needs in order to build a new social structure of the third millennium.

Key words: Crisis of values; ethics; education in values.

LOS VALORES DESDE UNA VISIÓN FILOSÓFICA

El avance vertiginoso de la ciencia médica, la electrónica y los medios tecnológicos de la comunicación, los problemas que nos trae una civilización superindustrial que día a día nos amenaza con el aniquilamiento del ecosistema de nuestro planeta; una sociedad unidimensional que marcha en línea hacia el consumo masivo generando competencia e introduciendo antivalores para una humanidad en crisis, han hecho que organizaciones mundiales como la UNESCO y la OEI,[1] entre otras, aborden con onda preocupación el tema referente a los valores, que hoy constituye un problema en todos los países del orbe. Por tanto, el objetivo principal es recuperar y formar en la sociedad del siglo XXI a la nueva juventud y humanidad en general dentro de las normas y principios morales, éticos y sociales que en la actualidad se están perdiendo y que al penetrar profundamente en nuestras vidas, nos provoca grandes tensiones. La familia, el único medio estable que soporta todos los avatares de este mundo en convulsión social, a decir de muchos sociólogos como Ferdinand Lundberg y, el psicoanalista William Wolf, va camino a la extinción. "La familia está muerta."[2] La familia marcha hacia el olvido. La única función de la familia del presente siglo será quizá la de cuidar a sus hijos hasta los primeros años de su vida. ¿Cuándo ocurrirá esto? es la gran incógnita planteada por tales sociólogos y antropólogos culturales. Muchos opinan en forma positiva y no vacilan en manifestar que el avance tecnológico, los grandes inventos, la tecnología masiva de la comunicación e informática, no son sino los grandes recursos que el ser humano está desarrollando para que tengamos más tiempo para el ocio y para estar cerca de la familia y cuidar de ella a entera satisfacción. Pero reflexionando profundamente, lo más probable es que la familia como grupo primario básico en toda sociedad entre en un proceso de cambio y transformación profunda, no sucumbirá; probablemente entrará a una nueva era. El futuro lo estamos viviendo con certeza, avizoramos como un hecho su rompimiento y una

esperanza a la vez el origen de una estructura familiar nueva como resultado de la tecnología y ciencia para la generación del tercer milenio en la que hoy vivimos.

Tales cuestionamientos nos hacen pensar y meditar con mucha preocupación ¿Cuál es la solución para salir de esta crisis de valores? ¿Cómo aborda la Filosofía el problema de los valores? ¿Cómo orientar a la juventud y humanidad en valores como la honestidad, la valentía, fidelidad, sinceridad, etcétera?

Veamos filosóficamente su conceptualización y epistemología. Para Sócrates la virtud no se enseña, "no se enseña a ser bueno, pues nadie ha cambiado, la virtud por lo tanto se lleva adentro". Los valores en suma no se aprenden, operan mediante procesos de formación o transmisión de valores que son ejercitados en la práctica constante, no pueden ser objeto de una simple enseñanza de maestro a discípulo, pues la teoría no basta para crecer en valores. Este es el error quizá de muchas escuelas.

La religión es un factor que condiciona a la moral, pues se toma a Dios como ejemplo de la virtud y bondad, lo cual hace inaccesible tal convencionalismo para la humanidad. Dios reemplaza al Eidos de Platón, quien considera como una realidad o irrealidad del mal; el mismo que no tenía una realidad positiva. Anselmo en cambio intenta liberar a Dios de toda responsabilidad en la interpretación de la maldad humana, hace una ampliación ideológica de la religión, y a su vez manifiesta que Dios había creado el mal, al mismo tiempo que el bien, valor supremo que es difícil alcanzar en su plenitud, dejando un espacio para el mal. Esto hace dudar de la perfección divina: el mal es necesario para poder acceder al bien. En consecuencia, la formación de los valores no puede concebirse como algo que se debe transmitir mirando solamente el aspecto positivo del bien.

Rousseau decía: "Mientras más educado era el ser humano, más se corrompía".[3] Existe por lo tanto contradicción entre el proceso educativo y la sociedad a la cual pertenece, así el hombre no solamente

aprendía a ocultar su propia personalidad, sus impulsos naturales, sino que condicionaba los bienes colectivos y los de los demás. El que se volviera la mirada a la naturaleza para iniciar los procesos de enseñanza aprendizaje, en contacto directo con su mundo, era el ideal que este gran pedagogo propuso darle al niño; la libertad para que aprenda por sí mismo y no darle recetas cognitivas prefabricadas es la esencia de la educación a fin de lograr el desarrollo de su personalidad con libertad de expresión. La educación en valores no puede limitarse a una actividad formal, necesariamente tiene que iniciarse conociendo a fondo lo que es el sujeto y las leyes a las cuales está sometido en su accionar diario; no podemos dar una enseñanza teórica en las aulas escolares, sin antes haberle estudiado en sus diferentes formas conductuales y comportamientos frente al mundo que le rodea, para ello, es indudable que el aporte del nuevo perfil docente será decisivo en el presente siglo a fin de dar a los estudiantes un conocimiento y práctica vivencial de los valores en sus diferentes dimensiones.

Entre las numerosas causas para que la moral, la ética y el civismo estén en crisis, encontramos la incipiente comprensión que se tiene acerca de los valores. La pérdida de los mismos se relaciona con lo siguiente:

1. Los valores generalmente suelen identificarse con falsas realidades, pierden su originalidad separándose de la estructura cognoscitiva que le da significado semántico.
2. Al desarrollarse la realidad, sucede que las falsas realidades pierden su carácter original, al no avanzar en su conceptualización profunda.
3. Los valores entendidos bajo esta falsa realidad es un absurdo, puesto que todo el mundo se percata de que no está clara la forma en que la interpretamos y que no corresponde a lo que en sí mismo significa para la sociedad.
4. El valor interpretado de esa forma pasa a ser un componente formal que conduce al individuo hacia su práctica simulada socialmente.

Para Kant la práctica de la moral no puede someterse a la razón pura debido a que no pueden con seguridad identificar la vía correcta para llegar a la verdad, eso lo puede hacer la razón práctica obedeciendo a leyes propias.[4] Kant decía que la práctica de la moral es la que conduce a las personas a que se perfeccionen, al actuar. Esta práctica constante luego se transforma en una ley universal, pero para esto, debemos tomar en cuenta que el accionar no sea individualista, ni egoísta, sino colectivo, para que así se pueda tomar como un modelo para los demás. La actuación individual tiene que estar orientada hacia el beneficio de todos, así se convertiría en un modelo para la sociedad.

Considerada así la práctica de la moral, para el bien común, las leyes jurídicas no son las que obligan a que actuemos de tal o cual forma, ni tampoco la presión moral externa obliga a que adoptemos determinada actitud, aunque las leyes en un determinado momento permitan lo contrario. Lo vital es que exista el impulso interior que lo lleva a estructurar la personalidad humana en su esencia hacia la práctica del bien, así no habrá necesidad de la ley que imponga la práctica de la moral so pena de sanción. Para este filósofo Dios es el que dicta sus leyes desde la subjetividad de cada uno, siendo en consecuencia un ideal, más no una realidad; la eliminación de la contradicción es el ideal del saber científico, aunque su contradicción sea inherente al pensamiento, siendo el mundo ideal para nosotros, la forma como la concebimos en una perspectiva cósmica. El ideal no está provisto de una realidad, ni ésta a su vez tiene nada de ideal, sirve para que el hombre y la mujer busquen la perfección, pero mediante metas concretas que estén en correspondencia con un ideal social, es decir, siendo un idealismo puro diferente a la otra realidad que es corrupta en relación con la belleza que persigue el mundo ideal.

Hegel, en cambio, plantea que el mundo real es racional, en oposición al pensamiento kantiano, establece una correspondencia entre pensamiento y realidad, no podemos imaginarnos al pensamiento humano en contraposición a la práctica;[5] no existe oposición entre lo que es el

mundo real y lo ideal racional; ambos elementos están estrechamente ligados, no pueden subsistir el uno sin el otro. Como ejemplo tenemos la revolución francesa que tuvo su propia ideología llevada a la práctica al triunfar la revolución. Lo mismo decimos de la revolución cubana, en ambos procesos existió una teoría que se está aplicando en ese país para el bienestar común.

Para Hegel la realidad puede expresarse mediante imágenes subjetivas como la religión, los principios, las doctrinas morales, las leyes, normas, etc.[6] Está realidad se modifica puesto que su concepto no es del todo existente, ni lo ideal es algo simplemente subjetivo, esto nos lleva a modificar la actitud que tenemos frente al problema de los valores, que no existieron en un contexto ideal inmaculado, ni la realidad es el antro de la perdición en donde chocan las hermosas ideas que son creatividad humana. La realidad se desarrolla y las ideas se plasman cumpliendo su finalidad, aunque sigan existiendo, ya no son reales, han trascendido. Los valores por lo mismo no se pueden educar por si solos, necesitamos de la presencia de lo opuesto, de los vicios, ya que el valor se da en la propia realidad, aunque esté viciada de esa realidad.

Marx afirma que el idealismo no es sino la actividad humana destinada a construir ideas y valores,[7] encontró que detrás de cada ídolo e ideales existen fuerzas humanas materiales que se pueden medir y constatar. La práctica de esos componentes es lo que lleva al materialismo a establecer la relación que existe entre producción y medios de producción como un sistema de explotación para el ser humano, descubriendo así toda una escala de valores al servicio de una estructura privilegiada en detrimento de los pobres. Es el materialismo histórico que afirma que el hombre actúa primeramente siguiendo las pautas trazadas por las generaciones anteriores, crea esquemas nuevos de asimilación cultural para que se transmitan los valores, siendo el soporte económico sin equidad y justicia la fuente de todos los antivalores que existen en su entorno.

La liberación completa de los individuos nos conduce a la no formación de valores abstractos, ayudará a desarrollar una capacidad

crítica sobre los valores sociales a través de la misma realidad material, y a juzgar la vigencia de ciertos valores para luego crear otros que la nueva sociedad requiera.

LOS VALORES EN LA SOCIEDAD

El ser humano no puede vivir aislado, necesariamente tiene que vivir en sociedad, allí tiene que luchar para sobrevivir, y es el sistema económico el elemento básico para su subsistencia. Según la sociedad a la cual pertenece desarrolla su *ethos*, es decir, su ética que viene constituida por las costumbres, principios, comportamientos o pautas de la conducta humana definida en su entorno, pero a su vez tiene que desenvolverse como un ser racional en el campo axiológico, para lo cual selecciona lo que es valiosos o estimable dentro de la escala de valores para practicarlo en su sociedad y así promover la convivencia armónica para sí y para su sociedad.

La moral proporciona al individuo el soporte normativo para que viva en la sociedad dentro de un ambiente sano, respetando recíprocamente las leyes y principios establecidos; en cambio la axiología nos da el contenido normativo para que el sistema conviva con su sociedad dentro de un marco de valores jerarquizados como la libertad, justicia, equidad, fraternidad, solidaridad, etc. Como se puede mirar, el sistema y la sociedad funcionan inseparablemente; en un momento dado puede el sistema dominar a varias sociedades, por ejemplo, el sistema capitalista. Los sistemas no son la perfección, pueden fracasar, algunos sistemas esclavizan a la persona, otros violentan los derechos humanos, fracasan al imponer su ideología como en el caso del comunismo.

La pregunta que nos hacemos es: ¿Hasta qué punto podemos en un sistema renunciar a lo que tenemos al servicio de los demás, si sabemos que los bienes de primera necesidad y la riqueza son el patrimonio de unos pocos? De la misma manera decimos sobre los valores establecidos ¿Es posible hacer una crítica abierta al poder? ¿Es posible

el diálogo? ¿Qué valores tiene el consenso? Estas interrogantes nos obligan a reflexionar en primer término que desde los siglos XVII y hasta los actuales, estamos viviendo dentro de un sistema social planificado y controlado científicamente por una élite que ostenta el poder en forma cíclica. Sobre todo en América Latina se observa que cada período presidencial son las mismas personalidades, los mismos nombres y hombres quienes tienen derecho a gobernar como si fuera patrimonio exclusivo de los mismos. La educación y sus diferentes modalidades de indoctrinar al pueblo están al servicio del poder y por ende a un sistema que día a día busca consolidarse para beneficio de unos pocos privilegiados, anteponiendo como bandera una democracia participativa sin exclusiones, una educación para todos con equidad de género y con la preciada palabra "libertad". Entonces, de qué valores podemos hablar para un sistema, si sabemos que de antemano esto está maniatado y no hay salida si es que no actuamos contra el sistema y vamos hacia un cambio y transformación total de todo un orden de cosas que por hoy obstaculizan la práctica de los valores fundamentales, que son la base para una sociedad en transición en este milenio.

LOS VALORES Y LA CIENCIA

Para abordar el presente tema, atendamos la siguiente pregunta: ¿podemos hablar de valores y su existencia en la ciencia?

Mucho se ha discutido sobre la existencia de una jerarquía de valores presentes en la ciencia. Para Laudan en su obra *Sciencie and Values* existen valores cognitivos junto con una metodología, principios y normas de aplicación.[8] La presencia o ausencia de valores en la ciencia la podemos ver muy claramente en ejemplos vividos a lo largo de la historia de nuestras sociedades, como el caso de la explosión de la bomba atómica que acabó con millones de vidas y dejó secuelas que aún sobreviven. Con este hecho, la ciencia rompió con toda una escala de valores como el derecho a la vida, a la libertad, a la paz basada en la negociación y el diálogo, el respeto a los niños y ancianos, etc. Los

sabios y constructores de aquella arma letal jamás pensaron que la ciencia tiene que estar para servir y no para destruir a sus semejantes.

QUÉ DECIR DE LA INGENIERÍA GENÉTICA DEL FUTURO

¿Es que acaso dejó de ser una ilusión para transformarse en una certeza? ¿Es que los futurólogos nos están demostrando la razón de sus pensamientos y nos están alertando acerca de los peligros que corremos con los avances de la Ingeniería Genética si es que no está al servicio para construir un nuevo tejido social para el beneficio de todos y no para el dominio y esclavitud? La urgencia ante estos peligros es la elaboración de un nuevo código moral y una axiología de valores para la ciencia en su proyección hacia el futuro. Los que tenemos en la actualidad ya no son congruentes con los grandes avances e inventos que nos trae la ciencia y tecnología de la información y comunicación (TIC). Hoy necesitamos una nueva legislación a nivel mundial y que sepa ajustarse a cada nación, pues la ciencia tiene que estructurarse en una escala de valores para su aplicación y, como dice Alvin Toffler en *El Shock del Futuro* "En los próximos decenios será la nueva tecnología de la generación la que tenga la facultad de predeterminar el sexo del hijo, o de programar su índice de inteligencia".[9]

El mundo del futuro nos está poniendo en alerta sobre la enorme probabilidad de que la ciencia médica y genética nos dé la ruta científica para los injertos embrionarios, niños cultivados *in vitro*, la posibilidad de tomar una píldora que garantice mellizos o trillizos, e incluso acudir a un *infantorium* para comprar embriones. Todos estos inventos que estamos viendo y viviendo nos hacen reflexionar en que la ciencia, la moral, y la axiología tienen que reformularse para el devenir, pues todas las ideas ortodoxas, unas buenas y otras que ya no son coherentes para la nueva sociedad, tienen que modificarse y adaptarse al tiempo. Ese horizonte cercano va adquiriendo nuevos principios, normas y quizá la necesidad de una nueva moral para este milenio; si los niños pueden cultivarse *in*

80

vitro, o clonarse partiendo de una célula, ¿ qué será de la noción misma de maternidad y qué de la imagen de la mujer en la sociedad si bien sabemos que por siglos desde que el primer ser humano existiera en este mundo, la mujer y su misión es la de preservar y reproducir a la especie? Estas son las interrogantes que al hablar de valores para la ciencia y para una sociedad en construcción tenemos por obligación y urgencia que estructurarlos, ajustándolos, adaptándolos o creando otros para que el convivir sea armónico en cada sociedad.

Si bien sabemos que la ciencia ejerce poder sobre la vida, que es utilitaria, y su misión es mitigar el sufrimiento, los valores a cultivarse tienen que estar en relación con su función teórica que nos ayude a comprender e interpretar al mundo; valores como los éticos, los sociales, culturales, políticos y tecnológicos deben estar presentes y nadie más que los docentes de este siglo tienen que estar preparados para entender los grandes avances científicos y tecnológicos y compartir neutralmente con los alumnos las grandes inquietudes que la ciencia nos está produciendo, actuar en momentos en los que los inventos están desarrollando métodos crueles de destrucción masiva, como por ejemplo las armas químicas.

El tema de los valores en la ciencia, también preocupa a los filósofos. Kuhn distingue para la ciencia reglas y valores a saber: precisión, fecundidad, coherencia, amplitud y simplicidad. Tales valores son incompletos, como reglas pueden expresar valoraciones distintas.[10] Dice que la racionalidad científica depende de una pluralidad de valores compartidos en relación con las teorías planteadas, éstas tienen que gozar de cientificidad, coherencia y simplicidad en los hombres de ciencia, quienes con un pensamiento crítico y nueva moral, tendrán bajo su responsabilidad reafirmar y compartir los pensamientos axiológicos de la ciencia para el servicio de la sociedad.

La ciencia y los valores para Descartes tienen su base en la moral, ésta se considera como una rama de la ciencia que presupone un saber completo. Es el último peldaño en la jerarquía del conocimiento. "La

tecnología para este filósofo, nos ayuda a vivir mejor, a ser más felices, controla racionalmente la naturaleza y las pasiones".[11]

Define este filósofo a la ética como la ciencia que no solamente es teoría, sino también es experimento, puesto que se aplica en la transformación del mundo. Está basada en la racionalidad científico-tecnológica, que al ser aplicada por los sabios, los pensadores, los que tienen el poder, se convierte en Tecno-Ética, es decir, debe entenderse con una conciencia crítica reflexiva para hacer comprender a la sociedad que la finalidad de la Tecno–Ética es la de describir los actos humanos, explicar, predecir y aplicar tales predicciones para controlar a la naturaleza humana, a la sociedad en general, previniendo así los peligros horrendos que nos provocaría la aplicación de la ciencia discriminadamente sin saber a conciencia sus consecuencias fatales de destrucción en la población.

Mario Bunge entiende a la ética científica como la disciplina de la conducta deseable, emplea el método científico para analizar al individuo y a la sociedad en sus diferentes niveles a saber: el nivel descriptivo, el social y el normativo junto con el metaético. Depende por tanto de la sensibilidad del científico, al abordar los problemas morales y la capacidad de ser moralista para que su fundamentación racional del saber ético se oriente hacia el deber ser.

Miguel Quintanilla (1981) afirma que la razón nos lleva a la racionalidad científica, su ideal se sintetiza en el siguiente pensamiento: "Quisiera hacer de la ética una tecnología capaz de controlar la maldad humana y lograr la realización del bien moral, siendo su función la de cambiar las malas costumbres e incentivar otras, y si la moral es una acción determinada por los genes, la ética se transformaría en una tecnología biológica que controla el comportamiento humano para luego transformarlo".[12] Para Nicholas Rescher, los valores en la ciencia en esta era tecnológica tienen que ver con diferentes campos, así tenemos:

Los Valores en cuanto a sus objetivos. En los objetivos de cada ciencia, existen valores que vienen definidos en términos de inversión,

tiempo, veracidad, precisión, descripción, control y dominio de la naturaleza que se traduce en la tecnología.

Los valores de la ciencia en cuanto a su teoría. Los valores vienen identificados en la teoría por su coherencia, consistencia, generalidad, comprensibilidad, simplicidad, exactitud, precisión, etc., están incluidos los valores de riesgo cognitivo, como los estándares de las pruebas y su rigurosidad.

Los Valores de la Ciencia en cuanto a los procesos de producción. Tales valores son inherentes a los científicos, a los trabajadores; allí encontramos delineados principios morales como la persistencia, veracidad, honradez, intelectualidad, cuidado del detalle, pasión en la búsqueda de la verdad, modestia intelectual, estímulos del investigador, incentivos y premios.

Los valores en la ciencia en cuanto a su aplicación. Valores como longevidad, bienestar, salud y comodidad deben estar impregnados en la ciencia y tecnología, ante todo debe primar la ética y moral, pues el campo de aplicación científica tiene que dirigirse con rigurosidad hacia lo utilitario al bienestar común de la humanidad, si no, se corre el peligro de que la ciencia sea manipulada psicológicamente, se organicen grupos de presión para indoctrinar o adoctrinar, o se desarrollen armas como las bioquímicas para la destrucción de la humanidad. El avance científico y los grandes inventos, nos hacen ver los peligros en los cuales podemos caer.

LA ÉTICA, LOS VALORES Y LA POLÍTICA EN AMÉRICA LATINA

Nuestros países latinoamericanos a través del tiempo se han venido desarrollando sociológicamente según el marco contextual marcado por la transculturación española; su economía y política responde a la realidad de cada país iberoamericano, esto significa que la movilidad social y sus pensamientos giran alrededor de las grandes corrientes filosóficas y

políticas que han imperado a lo largo de la historia, es decir, que los valores universales se han transmitido e inclusive los religiosos tal como se los venía aplicando en España al momento de la Conquista.

A este proceso de transculturación, podemos agregar la fusión de las costumbres, tradiciones e ideales de nuestros pueblos ancestrales, respondiendo así a la identidad de cada nación, que se sintetiza en la mezcla de todos estos elementos tanto endógenos como exógenos y que definen la estructura social valorativa de cada país.

Si miramos la historia de América Latina, diremos que somos el producto de luchas constantes, de ideales y pensamientos, de sus escritores que han clamado por la conquista de un espacio y tiempo en donde cada estado se dedique a mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, siendo la educación sin exclusividad la meta para salirnos del estado de postración y tradicionalismo en el cual se vive.

Este condicionamiento social, antropológico y psicológico, es lo que nos obliga a repensar que siendo Iberoamérica multicultural, fruto del mestizaje y mezcla de diferentes nacionalidades, debemos conservar ese gran bagaje de tradiciones, costumbres y cultura de cada pueblo, porque ello representa la historia a través de los tiempos, y porque estos valores sirven para robustecer nuestra ciudadanía mediante una democracia participativa.

Los pensamientos filosóficos de Aristóteles, Kant y Marx, entre otros, en América Latina, aportaron a la formación de la conciencia y a la dignidad humana, individual y colectiva, resultados que podemos apreciar, cuando en el plano de los derechos humanos se han efectuado grandes y significativas conquistas para el bienestar común, es así que la justicia, la equidad de género, la igualdad, la educación para todos sin exclusión, etc. han sido los valores de lucha permanente aún hasta nuestros días.

Esta evolución histórica de la democracia nos da la oportunidad para diferenciar lo que es una democracia tradicional de corte republicano y lo que se aspira en la actualidad, esto es, a una democracia liberal que

se plasma en la época contemporánea y que es motivo de una perspectiva encaminada hacia la construcción de la nueva sociedad mediante la búsqueda de la paz, la eliminación de conflictos y tensiones, el afianzamiento de los valores tradicionales, y la adaptación de otros como: equidad, solidaridad y justicia para todos en un marco de universalidad.

Vista así, la movilidad cósmica social de los que habitamos en América Latina, al hallarse en un contexto político global, cuyo aporte ha sido mínimo en beneficio de una sociedad desprovista de los elementos indispensables como satisfactores a los cuales se tiene pleno derecho en una democracia liberal, teniendo como meta la felicidad; nos interrogamos: ¿Qué hacer y cómo para que los estudiantes se formen en el campo axiológico, aplicando las teorías filosóficas del neokantismo?

El punto de partida es la formación del nuevo educador con un perfil de investigador en el campo de los valores y ética para que estructure una metodología y contenidos basados en la enseñanza y práctica de los valores universales e individuales según su entorno.

Para tales problemas, la filosofía moderna nos indica que el proceso de educar no es más que el pasar de un mundo dado a un mundo construido. Dicho de otra forma, la nueva sociedad en construcción para el tercer milenio que estamos viviendo, no tiene otra misión que la de hacer su mundo para sí y los demás, estructurarlo conforme a sus exigencias, aspiraciones y necesidades tanto en forma individual, colectiva e inclusive universal.

La dinámica que se impone es constante, sinérgica y proyecta acciones introspectivas basadas en una profunda reflexión de análisis crítico, lo cual tiene el poder de acercar a sus semejantes, compartir sus ideales, sus preceptos, normas, principios, desarrollando la responsabilidad, el cumplimiento al deber, sometiéndose a sus semejantes con una alta dosis de comunicación, a lo que Kant dice: "La salida del hombre de su autoculpable minoría de edad."[13]

Si es así cabe interrogarnos:¿Cuál es nuestro papel en este contexto iberoamericano? ¿ Para qué vivimos? ¿Qué somos en el universo?

La respuesta al estilo kantiano sería que nuestro horizonte se encamina a que "aprendamos a pensar por nosotros mismos, hay que correr ese riesgo [...] América Latina es para América Latina". El neoliberalismo y la globalización nos obligan a que como seres humanos pensemos en la reconstrucción social como un todo en donde el bienestar sea individual y a la vez regional con una proyección universal. La relación e interacción ya no es lineal, va en crecimiento proporcional de menos a más, eliminando cada día las barreras sociales, políticas y económicas que obstaculizan e impiden la liberación total y la formación de una personalidad integral en sus cuatro dimensiones.

Allí encontramos un nuevo perfil profesional, educar a sus educandos con una moral y valores para que sepa ajustarse al nuevo tejido social del milenio, en donde la primera dimensión, el ayer, signifique el fortalecimiento de viejos valores y una ética tradicional que en cierto momento fue útil para ese tiempo y que todavía en la actualidad debe practicarse y perdurar a fin de que la sociedad entera, el núcleo familiar y el ser humano encuentren la razón de su misión. La satisfacción de su familia, el colectivo y el universo coexisten con el respeto a los preceptos, normas y principios de una sociedad que hemos heredado.

Educar para el hoy, en relación a la existencia que está en constante interacción significa que nos vamos alejando y tratando de alcanzar un futuro que permanece próximo e inexorable para la práctica del bien en la nueva sociedad del siglo XXI. Si el "ayer es muerto, lo presente es lo cierto" y la preocupación constante de los hombres y mujeres es vivir con la escala de valores que nos dejó el ayer, más los valores construidos y una ética presente en el espacio y tiempo en el cual estamos viviendo en este momento; pero a la vez la transición temporal exige que también la movilidad sea en dirección a una tercera dimensión, hay que luchar contra el tiempo porque la tecnología y la ciencia van en esa dirección, tenemos que ir en forma paralela, no podemos dar ventaja al futuro, la constante en forma inversa es que tenemos que pensar cada día en el eterno futuro, he allí la nueva ética y valores que debemos aplicar y

preparar a la generación que viene y vivirá adaptándose pero siempre mirando al mañana.

La lucha del ser humano es y debe ser el rejuvenecer al planeta tierra, la certeza es que en nuestras manos está el destino de conservarlo, hacer que sea digno de vivirlo, hay que conservar y proteger sus recursos para que la juventud que mora este milenio aprenda a cultivar y a mantener tales valores junto a una ética de amor y respeto.

HACIA UNA NUEVA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Pero hoy se dice que el pensamiento filosófico va al reencuentro de una cuarta dimensión, esa es la perspectiva del ser humano, el dominio de la vida, el dominio a la velocidad, para ello la ciencia y la tecnología son sus aliados y la carrera del post-mañana como futuro es alcanzar la dimensión espacial, lo que está detrás o al fondo de los agujeros negros, lo que significa redimensionarnos. Conquistar la vida del cosmos, descubrir y vivir en otros planetas es una ambición del ser humano, de llegar a realizarse algún día dirán posiblemente los que vivan: ¿Hemos alcanzado la felicidad eterna? ¿Qué sorpresas más habrá? ¿Qué valores y ética intergaláctica se habrá estructurado? He allí la cuarta dimensión que ya avizoramos cuando se habla de una psicología espacial, medicina cósmica, ingeniería espacial, etc., todas estas ciencias con una escala nueva de valores y ética en formación.

Para concluir diremos junto con Guillermo Hoyos en *Pensar la Ciudad* (Bogotá, 1996): "Si el ayer es muerto, el presente es lo cierto, el futuro es lo incierto pero previsible". Su proyección como devenir después del mañana es lo imprevisible; por consiguiente hay que estar siempre preparándonos con certeza, en el devenir que se mueve en un espacio y tiempo a gran velocidad.

Retornando a Iberoamérica diremos que esta complejidad filosófica nos lleva a pensar en que los sentimientos, las convicciones, las creencias, los preceptos, los dogmas, las leyes y los principios, van modelando a

las generaciones distintamente; según la época en que nos toca vivir; para solucionar tales problemas que son de carácter axiológico y ético, tenemos que acudir a la razón como la fuerza impulsora que interviene en la construcción de los sujetos como personas. En la medida en que la cumplamos, los preceptos, las leyes, las normas, etc. estaremos entrando en el campo ético y en la moral, individual y colectiva.

La reflexión filosófica que hagamos sobre los componentes que conforman un marco axiológico de valores y ética en el entorno nos va a llevar a la formación de una conciencia política de cada persona y de la comunidad. En esta labor es indudable que el maestro juega un papel decisivo, su rol será el de orientar, fomentar las prácticas del bien, la verdad, la responsabilidad, el amor al trabajo, la libertad, la justicia social, la equidad, la solidaridad, la colaboración, la honestidad, etc. como pilares básicos sobre los cuales va a estructurarse al futuro ciudadano de América Latina y del mundo. Tales prácticas estarán ligadas a la actuación del ciudadano bajo el "deber ser", según sus fines: deontológico, o de acuerdo con lo teleológico, más la metodología que se utilice en la aplicación de la moral y ética. Bajo estos parámetros se firman los pactos que a su vez universalizan su aplicación en los distintos entornos que no permiten la intromisión del Estado en estas prácticas, salvo en los casos en que se incumplan las leyes acordadas por todos, para cuidar que no se infrinjan los derechos humanos conquistados.

CITAS

1. OEI. Documento programado en junio de 1999, en santa Clara, El Texto se titula "Educación en valores aprobado en la 68a Reunión del Consejo Directivo de la OEI, en Valencia el 26 de marzo del 2001.
2. La cita de Lundberg, está traducida por Alvin Toffler del inglés al castellano de la obra The Coming World Transformation, p. 295. Las opiniones vertidas del psicoanalista William Wolf, son extraídas de una entrevista sobre valores. Ambas citas son publicadas en la obra de Toffler Alvin titulada *El Shock del Futuro*.

3. El pensamiento de Sócrates, así como los de Platón, Anselmo y Rousseau se tomaron del análisis que hace Rafael Plá en *Historia del pensamiento filosófico universal*.
4. Kant, Immanuel, *Crítica de la Razón Pura*, en: www.filosofía.cu/contemp/pla001.htm Para Kant, la razón está fundamentada en un conjunto de principios *a priori*, y el uso consciente de ciertas facultades cognitivas y son: libertad, inmortalidad del alma y existencia de Dios.
5. *Idem*.
6. El pensamiento de Hegel, en: www.filosofía.cu/contemp/pla001.htm
7. Carlos Marx basa sus pensamientos en el materialismo histórico, plantea la premisa científica que "es el ser humano el que está destinado a producir ideas y valores: La práctica constante de esos componentes es lo que lleva al materialismo histórico a establecer las relaciones que existen entre producción y medios de producción como un sistema de explotación a los pobres a través del tiempo, lo que ha motivado para que actúe en rebelión, puesto que los valores que se establecen favorecen a la clase privilegiada." Marx plantea la liberación completa de las fuerzas opresoras y de explotación, se plantea un esquema nuevo de valores, buscando la igualdad, equidad y justicia para todos. Ideas tomadas de: www.filosofía.cu/contemp/pla001.htm
8. Prado Márquez, Inés Blanca, "Filosofía de la Ciencia y los Valores", en: Laudan, *Conciencie and Values*. Insiste en que los valores y normas que estudia no son los valores éticos, ni las normas morales, sino los valores cognitivos, las reglas y las normas metodológicas.
9. *Op. Cit.* Pp. 295-340.
10. Prada Márquez, Blanca Inés, "Valores en la Filosofía de la ciencia", ensayos publicados en 1994 en Colombia. De esta misma autora véase *La tensión esencial*, publicado en Madrid en 1984, por el Fondo de Cultura Económica y Paidós.
11. René Descartes, en *Discurso del Método,* Madrid, Tecnos, 1988.
12. Mario Bunge entiende a la ética científica como la ciencia de la conducta deseable. Cfr *Ética y ciencia*, Buenos Aires, Siglo XXI, publicado en 1972.

13. Miguel Quintanilla habla de la racionalidad científica en su obra *Ensayos de la Filosofía Práctica,* Madrid, Taurus, 1981.

BIBLIOGRAFÍA

BUNGE, Mario (1972), "Ética científica como la ciencia de la conducta deseable", en: *Ética y Ciencia*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

DESCARTES, René (1988), *Discurso del Método*, Madrid, Tecnos,

HOYOS Guillermo, "Educación y ética para ciudadanos", en: *Pensar la Ciudad*, Tercer Mundo. Editores Bogotá, 1996.

PLÁ, Rafael, "Notas polémicas para un tema de actualidad", en: www.filosofia.cu/contemp/pla001.htm

QUINTANILLA, Miguel, *Ensayos de la Filosofía Práctica*, Madrid, Taurus, 1981.

TOFFLER, Alvin, *El Shock del Futuro* (1976), Barcelona, España, Plaza & Janes Editores.

JESÚS BALHEN ARDILA*

EDUCACIÓN FUNDAMENTAL. EDUCACIÓN COMUNITARIA

"LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS ES LA HISTORIA DEL CREFAL"

Resumen

El Artículo refiere cierto tránsito circunstancial de la educación de base, de la educación fundamental a la educación comunitaria y de ésta hacia la educación de adultos. En 1949, la Conferencia General de la UNESCO encargó al Director General cooperar con los Estados miembros en la creación de centros regionales "destinados a la formación de los maestros y especialistas y a la preparación del material de educación de base".
Aun cuando el Centro inició sus actividades académicas con programas de Educación de Base, el currículum de toda su Primera Etapa (1951-1960) versó sobre educación fundamental y el de la segunda (1961-1968) en torno al desarrollo de la comunidad. La educación comunitaria permite desde una perspectiva integral e integradora ofrecer diversas dimensiones y manifestaciones que no se limitan a lo educativo.

Palabras clave: educación básica; educación comunitaria; educación fundamental; CREFAL

Abstract

This article refers to the circumstantial transit from the Elementary Education to the Communitarian Education and from this to the Young and Adult education. In 1949 the UNESCO´s General Conference entrusted the General Director to cooperate with each one of the state members in the creation of regional centers which actions were focused in the formation of teachers and specialists as well as the creation of new didactic materials for Basic Education.
Although when the center started its academicals activities with programs of elementary education, the curricula at the first stage (1951-1960)was about Fundamental Education, the second stage from 1961 to 1968 dealed on Communitarian Development. Communitarian Education lets us, from a integral-integrative perspective, to offer different dimensions and manifestations that are not necessarily restricted in the educative field.

Key words: Basic education; Communitarian education; Fundamental education; CREFAL

* Investigador CREFAL
Correo electrónico: jbalhen@crefal.edu.mx

BEST COPY AVAILABLE

I. EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en julio de 1948 en su primera *Monografía sobre Educación Fundamental* incluyó las siguientes connotaciones:

> El término "educación fundamental" fue adoptado por la UNESCO para abarcar un amplio número de actividades educativas[1] que, sin embargo, presentan de un país a otro y de una a otra región, gran similitud en cuanto a los problemas enfocados y a los fines perseguidos.
>
> Hemos de aclarar que cuando los delegados de la UNESCO adoptaron el término educación fundamental, lo hicieron partiendo de los hechos registrados por el educador James Yen, quien había asegurado que en sus tres cuartas partes la población del globo estaba mal alojada, mal vestida y era analfabeta.[2]

Se empleó el término de educación fundamental[3] para significar el mínimo de educación general que tenía por objeto ayudar a los niños y niñas, a los adultos y adultas, que no disfrutaron de las ventajas de una buena instrucción escolar, a comprender los problemas y peculiaridades del medio en que vivían, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes cívicos e individuales y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a que pertenecían.

Era educación fundamental porque proporcionaba el mínimo de conocimientos teóricos y técnicos indispensables para alcanzar un nivel de vida adecuado; mejores satisfactores de vida, o mejor calidad de vida, se afirma en la actualidad.

A la educación fundamental se la consideraba como requisito previo indispensable para que las actividades que proporcionaban servicios especializados de hogar, trabajo, salud, higiene, economía, agricultura, recreación, y otros, pudieran ser plenamente eficaces.

Se la conocía como educación fundamental porque sus principios, sus fines y objetivos; sus contenidos, estrategias metodológicas, procesos de supervisión y evaluación que compendiaban un referente teórico práctico de suficiente dominio de necesidades básicas de aprendizaje, no se daban teniendo en cuenta solamente su valor intrínseco, cuanto sí, adicionando un valor agregado que permitía a los sujetos afrontar exitosamente situaciones de vida, salvando dificultades y obviando apremiantes limitaciones de su existencia cotidiana.

La educación fundamental utilizó estrategias de comprobada eficacia; métodos activos, procedimientos innovadores tomados de la recién nacida tecnología educativa, que hacían posible concentrar el interés en problemas concretos que el medio planteaba; tratando de ese modo de potenciar y enriquecer la capacidad intelectual, el entusiasmo y el interés hacia una existencia menos conflictiva, menos azarosa, apoyándose para ello en el desarrollo y enriquecimiento de la personalidad del individuo, de la familia, del grupo y el colectivo en su entorno comunal, social y antropológico.

> La educación fundamental, se ocupa de los niños, que no pueden beneficiarse de un buen sistema de instrucción primaria, y de los adultos, que no han tenido la oportunidad de instruirse; emplea todos los medios apropiados para facilitar su desarrollo, merced al esfuerzo individual y a la vida de la comunidad (*Ibid.* p. 14).

> La Educación Fundamental toma en consideración esencialmente la elevación de su vida (la del adulto y su familia, como la del joven y el niño) moral, espiritual y cultural; la actividad para velar por su salud; el vigor físico y la higiene y salubridad de la comunidad; la capacidad para mejorar los medios de trabajo; la capacidad para satisfacer las necesidades de los hijos; la participación en la vida cívica y social y el disfrute de las horas libres, mediante la entrega a una recreación sana (*Ibid.*, pp.21-22).

El CREFAL junto con su educación fundamental trató de ser –y a fe que lo fue– en gran parte, una favorable respuesta de post-guerra

para América Latina, así como en su misma época lo fuera el Plan Marshall para Europa, con la diferencia de que ésta recibió dinero, industrialización y tecnología; mientras que los pueblos de la Región: información, educación y esperanza, entrenamiento y conformismo, capacitación y resignación, promesas y desengaños.

> Es bien sabido que el mundo occidental no logró sacar mayor provecho de la lección que recibió en la guerra europea (1914-1918) Las palabras que enseguida insertamos son muy importantes porque constituyen el testimonio vivo de uno de los historiadores más respetables de todos los tiempos. El inglés Arnolf J. Toimbee (*Ibid.* p.6).
>
> Creíamos que la primera guerra mundial había sido una interrupción terrible pero no decisiva del curso del progreso histórico civilizado racional. La consideramos un accidente similar a un choque de trenes o un terremoto, e imaginábamos que tan pronto como hubiéramos enterrado a los muertos y hubiéramos despejado el campo de ruinas, podríamos volver a vivir la cómoda y tranquila vida que en aquel tiempo, había llegado a darse por cierta, como si fuera el derecho innato del hombre nacido en los países industrializados de occidente (*Ibid.* p.7).
>
> La UNESCO reconoce claramente que el desarrollo cultural no puede darse mientras no mejoren las condiciones materiales del medio. Millones de seres viven en la ignorancia y superstición, en muchas regiones del mundo actual. Esos seres no sólo tienen que aprender a leer y escribir, sino que es menester asimismo instruirles en cuanto al modo de combatir las enfermedades, servirse de la maquinaria y accesorios y en general, ayudarles a elevar su nivel de vida mediante el acrecentamiento de los recursos del país. Cuando hayan sido educados en todos estos aspectos, serán miembros participantes de la comunidad mundial y podrán intervenir activamente en la vida cultural de las naciones (*Ibid.* p.12).

Curiosamente quienes no sabían nada de educación fundamental, o sabían muy poco, se convirtieron en sus detractores por cuanto

erróneamente la hicieron ver, o mejor, maquinaron para que se la considerara como si ella lo "fuera el todo" para el desarrollo y no simplemente un coadyuvante –muy valioso por cierto– que haría factible que se lograse el tan anhelado crecimiento económico, social, educativo, cultural, etcétera.

Y por supuesto fue factible inducir ese desarrollo en más alto grado que ningún otro tipo de educación, gracias a que la educación fundamental al tomar en cuenta al sujeto como ser integral, lo mediatizaba a través de sus cinco grandes áreas que circunscribían aspectos vitales del entorno, del medio, tomando como punto de partida y eje para su fundamentación curricular, los intereses, las necesidades, las manifestaciones y expectativas de vida de pobladores de zonas indígenas, rurales y urbanas en general y de sectores insuficientemente desarrollados en particular.

Un programa de educación fundamental,[4] mejor aún de una educación para la vida y en la vida misma intentaba guiar, orientar a las comunidades ante todo a adoptar una posición consciente, resuelta y optimista ante los problemas, ofreciéndoles alternativa y opciones para solucionarlos lo más acertadamente posible de acuerdo con particulares condiciones y personales circunstancias.

Todo ello era posible en tanto gestiones, funciones y actividades de instrucción, educativas, de trabajo, de adquisición de hábitos higiénicos y sanitarios, nutricionales, de dominio y perfeccionamiento de habilidades y destrezas en economía, salud, recreación, vida hogareña y demás. Se agrupaban en las denominadas cinco grandes áreas de la educación fundamental.

Unas y otras incidían en necesidades vitales del hombre, de la mujer, de niños y niñas, de grupos, de colectivos, de la familia, de la comunidad, de la sociedad, hasta incluir en ellas a casi todas las manifestaciones de la vida humana.

Las cinco áreas:

1. Educación para la salud-educación sanitaria.
2 Educación para el mejoramiento de la vida económica.
3 Educación para el mejoramiento de la vida familiar.
4. Educación para la recreación y el mejor empleo del tiempo libre.
5. Conocimientos básicos con énfasis en lectura, en escritura y en cálculo.

Conviene remarcar que ninguna área tenía prelación sobre otra: ni siquiera a la denominada de conocimientos básicos se la consideraba de mayor importancia, no obstante que en la época primaba cierto sesgo hacia la alfabetización, la instrucción, como elementos clave (*conditio sine cuanon)* para el desarrollo y no como los consideraba el CREFAL "un mero componente, un coadyuvante –nada más– del mismo desarrollo".

Considerada dentro de tales parámetros, el área de "Conocimientos Básicos" era nada más una parte de ese virtual enclave económico, social, político, demográfico, higiénico-sanitario, laboral, recreativo, etc. íntimamente relacionada y vinculada intrínsecamente de las partes al todo y viceversa, tal que como urdimbre se hacía presente en cada una de las actividades de educación integral, de educación para la vida y en la vida misma para el desarrollo.

> Dentro del amplio y no bien definido concepto de Educación Fundamental los conocimientos básicos equivalen al acervo cultural mínimo, necesario en todo hombre y mujer para poder alcanzar un concepto o idea general sobre su propia persona y el mundo circundante (*Ibid.*, p. 9).

> Las cinco áreas constituían la piedra angular o columna vertebral del proceso educativo, de formación, que –insisto nuevamente– tomaba por igual al adulto como al joven, al niño, a la niña, al hombre y a la mujer.

En tanto, ¿en condiciones de pobreza, de miseria extrema, qué sentido podría tener una acción puramente cultural o educativa, que

con alto grado de incidencia versaba casi exclusivamente en la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Qué eficacia aceptable podrían tener a largo plazo la educación higiénica, la educación sanitaria, los fundamentos de una buena nutrición –es decir las necesidades básicas de dominio de aprendizaje– cuando el hambre, la enfermedad y la muerte avanzaban cada vez mas, más y más de prisa?

Con el objeto de estudiar cuanto podría lograrse mediante programas y servicios eficientes de Educación Fundamental, la Cátedra del CREFAL organizó un taller para estudiar en forma exhaustiva a la luz de diversos documentos y experiencias algunos resultados. Y dedujo:

> Aquellas terribles condiciones, como con gran sentido de la realidad lo dice el informe[5] implicaban algo más que la educación propiamente dicha.
>
> En la vida de un pueblo, como en una estructura orgánica, las partes están conectadas entre sí y el todo les confiere sentido; así pues, el factor educativo no es único, ni obra aisladamente, ni es menos importante que los demás factores, el político y el económico, sino que se traba indisolublemente con los otros, en una unidad de función y de fin (Ideario. *Ibid.* p. 13).

Las líneas referidas a conocimientos básicos de por sí prospectaban cierta sinopsis pedagógica de proceso metodológico práctico, técnico. En concreto implícitamente intentaban –mediante la llevada a término de programas y servicios más armónicos e integrados– desechar, prescindir o sustituir a las fracasadas "campañas de alfabetización" –tan comunes entre 1940 y 1960 en todos los países latinoamericanos– ausentes de toda técnica y con resultados obviamente insatisfactorios, aun cuando a través de cifras se pretendiera demostrar todo lo contrario.

Campañas y hasta programas que lastimosamente se han venido repitiendo a lo largo de la historia de la educación, de la instrucción, de la educación de los adultos, más por incuestionables intereses políticos partidistas que por principios y razón lógica de compromiso social, humanitario.

Lamentablemente la referencia no se circunscribe solamente a las mencionadas campañas, puesto que por analogía, entrañaba a planes, programas y proyectos que pretendían –y aun pretenden con tan fallido empeño– así, sin más ni más "alfabetizar por alfabetizar".

Con sobrada razón el CREFAL desde su nacimiento, a través de sus directivos, especialistas, expertos y egresados no respaldó bajo ningún aspecto tan poco fructíferas como costosas –en todo orden de recursos– estrategias metodológicas, retóricas, dogmáticas, plagadas de proselitismo.

1. Incuestionable influencia de la educación fundamental en la educación de adultos

Hasta hace dos o tres décadas no era factible tratar tema alguno de educación entre personas adultas sin tener presentes fines, principios, objetivos, metodología y cometidos de la educación fundamental del ayer, por su decisiva o demarcada influencia en la educación de adultos.

Ello puede constatarse en la exposición del 7 de septiembre de 1951 de dos autorizados maestros del CREFAL, Don Isidro Castillo y Don Miguel Leal, quienes en su "Ponencia sobre el quinto tema", conocimientos básicos, sentenciaron:

> La educación de los adultos, tal y como es la práctica entre nosotros y en la mayoría de los países del mundo, es instrucción primaria elemental, esencialmente alfabetizadora. No prepara para la vida, sino para el conocimiento y uso del alfabeto. Es necesario insistir en la comprensión de la educación fundamental. Sólo así entenderemos que para alfabetizar no hay que comenzar por alfabetizar.
>
> Los índices de analfabetismo –hacemos la cita con verdadera satisfacción porque coincide con el estudio hecho por alumnos y maestros en el Primer Seminario de Educación Fundamental, celebrado en el CREFAL (septiembre de 1951)– lo son de las condiciones económicas, sociales y políticas, funcional o potencialmente pobres.

> En cuanto estas condiciones: salud, alimentación, vivienda, vestimenta, higiene, vida de familia, trabajo, producción, régimen de gobierno mejoran, el analfabetismo decrece. El alfabeto es un instrumento de conocimiento. Un nivel elevado de relaciones que lleva aparejado un nivel de vida, hace necesario su uso y viceversa: "El analfabetismo es una causa, no un efecto".

Ahora bien, como egresado de la Octava Generación y último Curso Regular de Educación Fundamental (1959-1960) convencido de sus bondades, difusor de su filosofía y praxis, cedo a la tentación de transcribir otras líneas de la ponencia citada, con el propósito de reforzar el cometido de competencia para el CREFAL por su historia, su tradición, su razón de ser, al igual que por requerimientos actuales, más apremiantes que los de hace 50 años.

En tanto, resulta imperante e impostergable incrementar, robustecer y consolidar programas de formación, de especialización y entrenamiento de personal, a través de:

Talleres, cursos abiertos, cursos especiales, diplomados, cursos de postgrado, reuniones, o en fin de aquellos comúnmente denominados de "formación de formadores".

En el mismo orden de ideas –a manera de insistente reiteración– debería tenerse presente, que la educación fundamental abarcó todos los sectores de la colectividad:

Las mujeres, los hombres, los jóvenes, los niños y las niñas. Sin embargo, por la urgencia de la época (años 50) y lo inaplazable de sus tareas, reconoció que sus primeras obligaciones eran para la generación adulta de entonces.

En la educación fundamental destacó –siempre– el aspecto sociológico más que el pedagógico y formal. En virtud del cual organizó su labor en torno de los grandes intereses del individuo y de la sociedad: la salud, el trabajo, el hogar, la recreación, la instrucción, la cultura y la vida social.

Tales elementos o aspectos, como sus principios se desdoblaron en actividades que constituyeron otros tantos capítulos del programa de educación fundamental del CREFAL para los pueblos de América Latina y el Caribe.

Programa en el que introducir la electricidad y el agua al poblado, hacer que la gente mejorara su dieta alimenticia, insistir en la bondad de las vacunas, organizar servicios de correo, preparar a las señoras para su maternidad, mejorar la casa habitación, organizar grupos juveniles, conservar los recursos naturales, privilegiar las técnicas de trabajo, gestionar la ayuda de las agencias oficiales, revivir el genio artístico, combatir la monotonía por medio de la recreación, las expresiones artísticas y culturales, eran unos y otros aspectos de la vida y en la vida misma.

Tal cual también lo fueron: desenvolver los valores positivos de la cultura nativa, enseñar a leer y escribir, divulgar nociones de civismo, sobre derechos humanos singularmente para inmigrantes; al igual que proporcionar otros dominios y conocimientos en torno a necesidades básicas de aprendizaje necesarios además de promover la acción coordinada y el espíritu de cooperación en y con la comunidad. Actividades todas muy valiosas, indispensables, insustituibles, en tanto unas y otras –además– potenciaban, revaloraban la dignidad humana.

Después de tan amplio paréntesis implícito en los dos párrafos anteriores, al retomar un párrafo final de la ponencia, en su último comentario sobre la educación fundamental los autores afirmaban que ella:

> [...]Promovía [la educación fundamental] la vida política, cívica y democrática como preparación del individuo para la ciudadanía e integración a su país y abría su espíritu a una comprensión universal de la familia humana (p. 6).
>
> Un Programa de Educación Fundamental trataba de guiar a las comunidades ante todo a adoptar una posición consciente, resuelta y optimista ante los problemas y a hallar las soluciones más adecuadas a su mérito y a las condiciones peculiares (*Ibid.*, pp.1-10).

2. ¿Después de 40-50 años acaso se exagere cuando se alude a las bondades de la educación fundamental?

Quizá para algunos las experiencias representativas de educación fundamental indiscutiblemente prohijadas y consolidas por el CREFAL refieren generosas suposiciones que la semejan a una panacea o Caja de Pandora, en tanto –salvo contadas excepciones, causadas por negligencia o desinterés– a través de programas eficientes y eficaces, subsanaba cuantas necesidades fueren factibles y solucionaba uno y otros problemas. Un análisis supuestamente objetivo podría corroborar tal aserto.

Entre otros muchos, este aserto bien pudiera constatarse, con el Primer Programa Experimental de Educación Fundamental que auspiciado por UNESCO y el Gobierno de México tuviera lugar en Santiago Ixcuintla, Valle del Mezquital del estado de Nayarit entre 1948 y 1952, o con numerosos programas escenificados desde 1952 hasta 1970 a través de equipos polivalentes de educación fundamental[6] en Bolivia, Colombia. Ecuador, Nicaragua (en la Ribera del Río Coco) Guatemala, Costa Rica, Panamá y República Dominicana.

> ¿Ahora bien, si los resultados, en su gran mayoría fueron tan halagüeños por qué programas y servicios –entre aquellos los de formación, especialización y entrenamiento– poco a poco unos y otros, aun a marchas forzadas dejaron de funcionar?

Cuestionamiento en similares términos se hicieron a partir de julio de 1960, el Director del CREFAL, Profesor Lucas Ortiz Benítez y sus inmediatos colaboradores: Ramón Bonfil, Miguel Leal, Jesús Isáis Reyes, Alfredo Mendoza, José Manuel Luján y Fortunato Vargas Tentory, quienes escépticos y sorprendidos, recibieron la notificación de la UNESCO en el sentido de que a partir de enero de 1961 todo cuanto significara educación fundamental fuera sustituido radicalmente por "educación

para el desarrollo de la comunidad" y seis meses después, simplemente por "desarrollo de la comunidad".

En consecuencia, la segunda etapa del CREFAL (1961-1968) se la denominó: Desarrollo de la Comunidad. Hasta 1964 se llevaron a cabo cuatro cursos de nueve meses y otros tantos de seis entre 1965 y 1968 bajo la dirección del Profesor Miguel Soler Roca, egresado del Segundo Curso Regular (1952-1953) quien sucediera en el cargo al Profesor Lucas Ortiz Benítez, separado de la Dirección General del Centro en 30 de junio de 1964 para acogerse al beneficio de jubilación como ex funcionario de la UNESCO.

II. APUNTES PARA UNA EDUCACIÓN COMUNITARIA

Como respuesta alternativa a programas y servicios de educación fundamental y desarrollo de la comunidad, a principios de los setenta en éste y en aquellos países, surgió la "educación comunitaria". A diferencia de la educación fundamental lamentablemente fue promovida por el sistema regular o convencional de educación; en consecuencia enmarcada dentro de parámetros propios de una pedagogía tradicional, con métodos y procedimientos clásicamente escolarizados, rutinarios, de corte vertical, directivo.

No obstante, al tenor de la filosofía de la educación fundamental, programas y servicios prototipo en Bolivia, Ecuador y Colombia tuvieron la virtud de emerger del propio seno de la comunidad, en conjunción con intereses, necesidades y actitudes de sus miembros, para potenciar así –en prospectiva– respuestas concretas y valederas a la satisfacción –en parte– de requerimientos exigidos por miembros de la comunidad misma.

Sectores rurales e indígenas marginados, en donde los servicios escolares para niños y niñas o educativos para los jóvenes y adultos, eran escasos o inexistentes, resultaban beneficiados a través de políticas y estrategias que comprometían la participación de miembros de la

comunidad partiendo para ello de estudios exploratorios, de investigaciones diagnósticas, que reflejaban más o menos objetivamente la situación de vida, en el propio ambiente natural de posibles beneficiarios.

Estudios o investigaciones que por lo general debían hacerse sobre la marcha, con ausencia de exagerado burocratismo, sin pretextar imperiosas exigencias de "rigor científico", que en ocasiones se confabulan para demorar o postergar el inicio del proceso.

Una educación comunitaria, que acertadamente exigía con rigor mínima ingerencia de agentes externos, logrando instrumentar procedimientos que armónicamente compendiaban aspectos de investigación diagnóstica, planificación y programación; elementos de control y mecanismos de sistematización y coordinación.

De suerte qué, privilegiando la participación de la comunidad como un todo, era posible, –mediante esfuerzo compartido de miembros lugareños con autoridades, de sujetos y agentes, animadores, instructores y beneficiarios– fundamentar y llevar a la práctica un currículum *ad hoc*. O sea, hecho a la medida de una población circunscrita o delimitada; inserta dentro de un entorno, en un ambiente determinado.

Es decir, de un currículum integral, participativo en su fundamentación, como en su estructura y desarrollo; que conllevaba como finalidad el bienestar dentro de una dimensión educativa tal, de conocimientos, habilidades, destrezas, competencias, disposiciones y actitudes, para que sus miembros lograran mejores satisfactores de vida, dentro de responsabilidad plena, compartida, de cogestión, de covisión, que radicara en la comunidad misma.

Por cuanto se descartaba la intromisión de agencias estatales, paraestatales y de organizaciones no gubernamentales, tratando de evitar al extremo la imposición de programas foráneos, ajenos a la realidad de la gente, sin sustentos o bases antropológicas, bio-psíquico-sociales, económicas y políticas, realmente significativas, endógenas, auténticas, autóctonas.

Considero pertinente hacer marcado énfasis en que el currículum al cual me he referido, no se fincaba exclusivamente en contenidos

formales de instrucción como eje del proceso, requería y exigía la incorporación de aspectos estructurales o en su defecto coyunturales que tuvieran relación con elementos, con fundamentos de "situación de vida" de la propia comunidad, de su gente, de sus organizaciones, de su cultura, su historia, sus costumbres, sus tradiciones, etcétera. ¡ En tales condiciones podría afirmarse que efectivamente se trataba de una auténtica educación en la vida, para la vida misma y a lo largo de la vida!

En síntesis, ese currículum –al igual que el propio de la educación fundamental– influía en hombres y mujeres, en niños y niñas, en jóvenes y adultos e incidía en cuanto tenía que ver con la economía, la vida en familia, la educación básica, la recreación, las expresiones artísticas y culturales; el deporte, la ecología, el amor a la naturaleza; la educación sanitaria, el respeto a los semejantes, la solidaridad, los derechos y deberes, la dignidad humana, la convivencia social, las normas de vida sana, en procura de satisfactores que sí garantizaran bienestar común, en paz, tolerancia, respeto mutuo, equidad y justicia.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

¡Una *Educación Comunitaria,* que no podría ser otra que la misma Educación Fundamental del ayer que para nada ni por nada debió desaparecer!

- Programas y servicios de Educación Comunitaria desde luego bien llevados a término sí resultan congruentes con el concepto de "comunidad", supuestamente a manera de sustitución de la descontinuada o desusada educación fundamental, cuya vigencia debería trascender.

- La comunidad representa al conjunto, al todo por las relaciones que tienen lugar en su entorno con participación de miembros autóctonos al igual que agentes foráneos que se integren tanto en lo ambiental, como en lo educativo, político, social y antropológico, con plena convivencia cívica, económica- y en no pocos casos, familiar o de parentesco.

- La educación comunitaria constituye una de las modalidades de mayor importancia, puesto que permite desde una perspectiva integral e integradora ofrecer diversas dimensiones y manifestaciones que no se limitan a lo estrictamente educativo.

NOTAS

1. Las cinco grandes áreas: Conocimientos básicos (lectura, escritura, cálculo y un poco más); Economía (en cuanto a técnicas agrícolas y pecuarias, cooperativismo, crédito agrícola supervisado, organización de empresas comunitarias...); Educación para el Hogar; Educación para la Salud, y Recreación (folklore, deportes, manifestaciones artísticas y culturales).
2. Véase CREFAL. *Educación Fundamental. Ideario, Principios, Orientaciones Metodológicas.* Pátzcuaro, Michoacán, México, septiembre de 1952.
3. Originalmente se la denominaba Educación de Base o Educación Básica.
4. Ningún programa o servicio de educación fundamental, tan significativa como diversificada, que superó en mucho a propios de la denominada desarrollo de la comunidad y una década más tarde educación de adultos –en general– fueron llevados a la práctica exclusivamente, hacia sectores rurales o urbanos marginales.
5. Sobre el Primer Proyecto Piloto de Educación Fundamental, fundado en 1949 en el Valle del Marbial enclavado en un región montañosa de Haití donde penosamente trataban de subsistir 30 familias campesinas de origen africano, aisladas, en bohíos diseminados en la montaña. Eran tales las condiciones de pobreza, de miseria que los proyectos que se iniciaran para mejorar las condiciones de vida de los habitantes implicaba "más que la educación propiamente dicha". *Ideario. Op. cit.,* p.13.
6. Algunos en su doble modalidad de escuela y comunidad. La mayoría integrados por un docente –quien era su director o coordinador– un especialista en técnicas agropecuarias, una mejoradora del hogar, una educadora sanitaria, un experto en recreación y un jefe de talleres: carpintería, fontanería, electricidad, artesanías, etcétera.

DOCUMENTOS

ACUERDO DE CREACIÓN DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO (CONEVyT)

El CONEVyT es una Comisión Intersecretarial permanente que nació con la finalidad de establecer un sistema nacional solidario que ofrezca a las jóvenes y adultos mayores de 15 años opciones de capacitación y de educación a lo largo de la vida, considerando el apoyo de las modernas tecnologías de la información y comunicación.

Vicente Fox Quesada, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, en ejercicio de la facultad que me confiere el artículo 89, fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; y con fundamento en los artículos 3° de la misma constitución Federal, 21,31,32,35,36,38,39 y 40 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 2°, 3° y 32 de la Ley de Planeación; 2°, 32, 43 y 44 de la Ley General de Educación, y

CONSIDERANDO

Que de conformidad con lo dispuesto por el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, todo individuo tiene derecho a recibir educación, y que la educación primaria y secundaria son obligatorias, mismas que la Federación, los estados y los municipios están obligados a impartir. Asimismo, los artículos 2° y 32 de la Ley General de Educación reiteran esta garantía social y prevén que las

autoridades educativas federales, locales y municipales tomarán las medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa y el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos;

Que el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, consigna que la misión del Poder Ejecutivo Federal es conducir de manera responsable, democrática y participativa, el proceso de transición del país hacia una sociedad más justa y humana, con una economía más competitiva e incluyente, consolidando el cambio de un nuevo marco institucional y con plena vigencia del estado de derecho; estableciéndose en el propio plan, que para lograrlo habrá de llevar a cabo una revolución educativa, que permita el desarrollo del país y una alta calidad de vida para toda la población, toda vez que la educación durante la presente administración será estrategia central para el desarrollo nacional;

Que dicho Plan advierte que el rezago educativo en el país es muy considerable, pues alrededor de 36 millones de habitantes abandonaron la escuela antes de concluir la educación básica y hoy se enfrentan a limitadas oportunidades para su desarrollo; rezago educativo que impide el desarrollo nacional con equidad, justicia y calidad humana;

Que los planteamientos de los expertos en el ámbito nacional e internacional, colocan a la educación permanente para la vida y el trabajo, como el factor fundamental del desarrollo económico, social, equitativo, sustentable, democrático y justo;

Que más allá de la educación básica que debe tener contenidos de aplicación inmediata que alienten la productividad, es necesario crear un sistema de educación permanente al alcance de todo mexicano e incorporar el Programa de Becas de Capacitación para Trabajadores Desempleados (PROBECAT), el programa de Calidad Integral y Modernización (CIMO), INCA Rural, y demás programas de formación y capacitación para el trabajo, a una cruzada destinada a los más pobres y marginados del país;

Que las instituciones federales dedicadas a estas tareas educativas están dispersas y es apremiante crear al interior de la Administración Pública Federal una comisión intersecretarial que las coordine, incorporando además en esta tarea los esfuerzos realizados por el sector privado, respetando los ámbitos de competencia de cada uno. En este contexto y, en concordancia con la filosofía social del artículo 3° Constitucional, es objetivo toral del Estado Mexicano impulsar a través de sus instituciones la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual y colectiva, para ello, el Ejecutivo Federal en el referido Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, prevé que a través del CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO, que establece el presente acuerdo, se impulsarán, coordinarán y articularán los instrumentos e instituciones que atienden la educación y la capacitación de los adultos, para conformar un sistema nacional que ofrezca opciones para la educación durante toda la vida y para la capacitación, con base en el apoyo de las tecnologías modernas de información, aprendizaje y comunicación, asimismo, que cuente con los instrumentos idóneos para facilitar a todos los mexicanos y mexicanas el tránsito entre los mundos del trabajo y la educación formal, todo esto con la finalidad de reconocer oficialmente los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos durante toda la vida;

Que es prioritaria la orientación hacia los sectores de pobreza del país y por tanto renovar las acciones realizadas en busca de un nuevo esquema para atender a jóvenes y adultos que, bajo el amparo del concepto de educación permanente para la vida y el trabajo, tenga como propósito primordial que todos los hombres y las mujeres del país, mayores de 15 años, tengan a lo largo de toda su vida capacidad y la oportunidad de acceso a todos los niveles y modalidades de aprendizaje y de esta manera aspirar a una vida más fructífera, enriquecida y creativa, y

Que para atender tan complejas necesidades bajo una misma dirección y propósito; he tenido a bien expedir el siguiente:

ACUERDO

ARTÍCULO PRIMERO.- Se crea la Comisión intersecretarial de carácter permanente, denominada CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO, como órgano colegiado de asesoría, apoyo técnico y de coordinación para articular las acciones que garanticen educación para la vida y el trabajo, de conformidad con las atribuciones que se le otorgan en el presente Acuerdo.

ARTÍCULO SEGUNDO.- El CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO tendrá por objeto coordinar, promover, vincular e impulsar los programas, mecanismos y servicios de educación para la vida y el trabajo de jóvenes y adultos, con la finalidad de conformar un sistema nacional solidario que consolide y fortalezca la unidad de la función social educativa en todo el país y facilite a estos mexicanos el acceso a procesos continuos de aprendizaje a lo largo de toda su vida, que les permita:

I. Asumir con mayores y mejores conocimientos las decisiones que afecten sus condiciones de vida, individual, familiar y comunitaria;
II. Impulsar su superación personal y alcanzar una vida más fructífera, y creativa;
III. Mejorar sus condiciones de acceso al mercado laboral y de desempeño en el trabajo;
IV. Lograr una participación democrática más efectiva en las decisiones que afecten, en lo general, la vida nacional y, en lo particular, la de su localidad;
V. Contar con mejores herramientas para impulsar los cambios sociales, económicos, científicos y tecnológicos;
VI. Transitar con la mayor fluidez entre los niveles y modalidades de educación y de capacitación, para incorporarse al sector productivo del país, y

VII. Participar con éxito en actividades productivas y gozar de niveles más altos de calidad de vida.

ARTÍCULO TERCERO.- El CONSEJO tendrá las atribuciones siguientes:

I. Organizar un sistema Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo; y proponer a las dependencias de la Administración Pública Federal competentes los planes y programas de estudio de la educación permanente para la vida y el trabajo;

II. Proponer e impulsar ante el Ejecutivo Federal un proyecto de política nacional de educación para la vida y el trabajo;

III. Propiciar la coordinación y armonía, en las políticas y mecanismos de las distintas instituciones públicas relacionadas con la educación no escolarizada y con la capacitación para y en el trabajo de los jóvenes y adultos del país, y orientarlos hacia una real participación en red nacional de educación para la vida y el trabajo;

IV. Analizar y proponer al Ejecutivo Federal, políticas de descentralización en materia de la educación para la vida y el trabajo;

V. Promover y fomentar la celebración de convenios entre las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal y con los Gobiernos de los Estados y Municipios, así como la concertación de acciones con los sectores social y privado, para la realización de los programas que garanticen educación para la vida y el trabajo;

VI. Proponer criterios y mecanismos para la asignación de recursos fiscales adicionales entre las dependencias y entidades paraestatales orientadas a la educación para la vida y el trabajo; asimismo, promover y fomentar fuentes

adicionales de financiamiento con los sectores públicos, social y privado así como con organismos públicos internacionales vinculados con la educación;

VII. Fomentar la realización de estudios, proyectos de investigación, modelos pedagógicos y métodos didácticos para elevar la calidad y eficiencia de los planes y programas destinados a los jóvenes y adultos, utilizando las tecnologías de información y comunicación;

VIII. Proponer mecanismos de evaluación de la calidad, la eficiencia y el impacto de los programas y modelos educativos, apoyándose en la información e indicadores sustentados por terceros calificados;

IX. Promover la difusión y extensión de la cultura de los sistemas abiertos, flexibles y a distancia, como medios sugestivos para incrementar las oportunidades de formación continua y su vinculación con las actividades productivas;

X. Impulsar coordinadamente con las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal competentes, la instrumentación de sistemas y estructuras curriculares flexibles de acreditación, certificación, equivalencia y revalidación de estudios y de competencia laboral, para lograr la mayor vinculación entre el sector productivo y el sector laboral;

XI. Propiciar el incremento de los espacios educativos en los centros de trabajo y auspiciar la formación de promotores, instructores, educadores y especialistas en educación para la vida y el trabajo;

XII. Promover el uso eficiente de los sistemas de informática y de telecomunicaciones, así como el mejor aprovechamiento de las redes de televisión e Internet en la difusión para el crecimiento de la oferta y de la demanda de educación para la vida y el trabajo;

XIII. Analizar periódicamente las normas vinculadas con la educación para la vida y el trabajo, así como las de su financiamiento, y proponer al titular del Poder Ejecutivo Federal las modificaciones que considere adecuadas;

XIV. Proponer al interior de la Administración Pública Federal la práctica de políticas sociales y económicas que permita a los adultos actualizar su habilidades y capacidades para participar con éxito en actividades productivas del país, y

XV. Las demás que le encomienden expresamente el titular del Ejecutivo Federal, así como las que sean afines con las anteriores y coadyuven a la consolidación del sistema de educación para la vida y el trabajo.

ARTÍCULO CUARTO.- El CONSEJO estará integrado de manera permanente por:

I. Los titulares de las secretarías de Hacienda y Crédito Público; Desarrollo Social; Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación; Comunicaciones y Transportes; Educación Pública; Salud, y del Trabajo y Previsión Social;

II. Por los titulares del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos; del Instituto Mexicano del Seguro Social; del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, y del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, y

III. El Comisionado para el Desarrollo Social y Humano de la Oficina Ejecutiva de la Presidencia de la República.

Los integrantes del CONSEJO acreditarán ante el mismo a sus respectivos suplentes, que deberán ser del nivel inmediato inferior al de ellos y que fungirán como miembros en sus ausencias.

A invitación del CONSEJO podrán incorporarse como miembros del mismo, los titulares de organismos descentralizados de la

Administración Pública Federal cuyas funciones estén vinculadas con el objeto y misión del CONSEJO.

El cargo de miembro del CONSEJO será honorífico y por el que no se recibirán retribución, emolumento o compensación alguna.

ARTÍCULO QUINTO.- El CONSEJO podrá invitar a propuesta de cualquiera de sus integrantes y con la aprobación de la mayoría de estos, a:

I. Los titulares de otras dependencias y entidades de la Administración Pública Federal;
II. Autoridades del Distrito Federal, de los estados y de los municipios;
III. Representantes de los poderes legislativo y judicial federales, y de las entidades federativas;
IV. Representantes de los sectores privado y social, y
V. Representantes de organismos u organizaciones internacionales afines al objeto del CONSEJO.

ARTÍCULO SEXTO.- El CONSEJO estará presidido por el Director General del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

El CONSEJO tendrá un *Secretario Técnico* nombrado por el Presidente de la República, cuyas funciones estarán determinadas en el presente Acuerdo y en el Reglamento Interno. El *Secretario Técnico* contará con un suplente designado por el CONSEJO a propuesta de su Presidente.

ARTÍCULO SÉPTIMO.- El CONSEJO se reunirá en sesiones ordinarias cuando menos cada tres meses y en extraordinarias cuando las convoque su Presidente a solicitud de cualquiera de sus miembros.

Todos los miembros del CONSEJO gozarán de voz y voto en las sesiones y el quórum se compondrá con la asistencia de su Presidente y por lo menos con la mitad más uno de sus demás integrantes. Los acuerdos se tomarán por mayoría de votos y en el caso de empate, el Presidente tendrá voto de calidad.

ARTÍCULO OCTAVO.- El CONSEJO podrá acordar la constitución de subcomisiones de carácter permanente o transitorias para el estudio de

114

asuntos específicos en las materias de su competencia. En las subcomisiones, a indicación del CONSEJO, se podrá invitar a participar a especialistas en los temas a tratar procedentes de los sectores público, privado o social.

ARTÍCULO NOVENO.- El Presidente del CONSEJO tendrá las funciones y obligaciones siguientes:

I. Conducir y organizar el funcionamiento del CONSEJO;
II. Convocar a sesiones ordinarias y extraordinarias;
III. Promover la celebración de los convenios que el CONSEJO determine que sean necesarios para el cumplimiento de sus objetivos;
IV. Vigilar que se cumplan los acuerdos adoptados por el CONSEJO;
V. Informar periódicamente al Presidente de la República, o cuando este lo requiera, del avance de las actividades y resultados obtenidos;
VI. Presentar anualmente a la aprobación del Presidente de la República el programa de actividades, en la que señalarán las estrategias, prioridades, metas y tiempos de ejecución, para el cumplimiento de sus objetivos;
VII. Presentar a la consideración del CONSEJO, propuestas de programas necesarios para el cumplimiento de los objetivos;
VIII. Proponer al CONSEJO, y en su caso, expedir el Reglamento Interno, y
IX. Las demás que le encomiende el Presidente de la República.

ARTÍCULO DÉCIMO.- El *Secretario Técnico* del CONSEJO tendrá las funciones y obligaciones siguientes:

I. Organizar las sesiones del CONSEJO;
II. Dar seguimiento a los acuerdos adoptados por el CONSEJO
III. Coordinar los trabajos que corresponda desarrollar a las subcomisiones;
IV. Atender los asuntos de carácter administrativo del CONSEJO, y

V. Las demás que le asigne el CONSEJO o su Presidente.

ARTÍCULO DÉCIMO PRIMERO.- Las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, proporcionarán oportunamente al CONSEJO, la información y el apoyo que requiera para el cumplimiento de sus funciones.

TRANSITORIOS

PRIMERO.-El presente Acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

SEGUNDO.- El CONSEJO deberá quedar instalado y celebrar su Primera Sesión Ordinaria dentro de los quince días siguientes a la entrada en vigor del presente Acuerdo.

TERCERO.- Dentro de los noventa días posteriores a la entrada en vigor de este Acuerdo, el CONSEJO deberá proponer al Ejecutivo Federal la constitución de un patronato integrado por representantes de los sectores públicos, privado y social, el cual tendrá como finalidad promover fuentes adicionales de financiamiento para apoyar las acciones y programas del CONSEJO.

Dado en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los veinte días del mes de febrero de dos mil dos.- Vicente Fox Quesada.- Rúbrica.- SECRETARIO DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO, José Francisco Gil Díaz.- Rúbrica.- SECRETARIA DE DESARROLLO SOCIAL, Josefina E. Vázquez Mota.- Rúbrica.- SECRETARIO DE AGRICULTURA, GANADERÍA, DESARROLLO RURAL, PESCA Y ALIMENTACIÓN, Javier B. Usabiaga Arroyo.- Rúbrica.- SECRETARIO DE COMUNICACIONES Y TRANSPORTES, Pedro Cerisola y Weber.- Rúbrica.- SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Reyes S. Tamez Guerra.- Rúbrica.- SECRETARIO DE SALUD, Julio José Frenk Mora.- Rúbrica.- SECRETARIO DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL, Carlos María Abascal Carranza.- Rúbrica.

DECLARACIÓN DE LA HABANA

Este documento es uno de los resultados de la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina, convocada por la UNESCO, del 14 al 16 de noviembre del 2002; en la Habana. Participaron 29 Estados Miembros y 4 estados Asociados cuyas delegaciones fueron dirigidas por ministros de Educación, organizaciones no gubernamentales y fundaciones.

Los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO a la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, realizada en la ciudad de La Habana, del 14 al 16 de noviembre de 2002, reconocemos que la ejecución de este Proyecto durante 15 años representa el más importante reto a los países para que la educación sea el verdadero eje que permita a nuestros pueblos lograr los altos niveles de desarrollo humano y de dignidad a los que tienen derecho en los umbrales del siglo XXI.

El proyecto principal de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC, 1980-2000) unido a los esfuerzos desplegados en la región a partir de la Declaración de Educación para Todos de Jomtien (1990), los acuerdos del Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar (2000), la Reunión Regional de América Latina y el Caribe y la última reunión de PROMEDLAC realizada en Cochabamba, en marzo de 2001, crearon las bases objetivas y subjetivas para declarar el derecho de todos a una

educación de calidad, objetivo fundamental de los Marcos de Acción aprobados en los Foros Mundial y Regional de Educación para Todos.

Sin embargo, a pesar de los enormes esfuerzos desarrollados en los últimos 20 años para mejorar la calidad educativa en la Región, la información más reciente muestra que existen importantes aspectos pendientes o carencias que afectan la educación.

Los estudios comparados realizados en la Región, como los del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (1999), y los de las reformas y experiencias de los cambios educativos en nuestros países, nos revelan que el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes están estrechamente determinados tanto por sus propias potencialidades, como por los contextos en los que interaccionan con sus iguales y con los adultos, en los que se desarrollan y aprenden.

El foro Mundial de Dakar 2000 ha establecido seis metas de Educación Para Todos, cubriendo de este modo los compromisos asumidos por los ministros de América Latina y el Caribe. Por tanto, los ministros, se han comprometido a que los gobiernos trabajen con la sociedad civil para acordar las políticas, estrategias y acciones necesarias dirigidas a cumplir las metas establecidas.

Por ello, luego de analizar y debatir los informes y propuestas presentados en la reunión, los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, en el espíritu de fortalecer los fines del proyecto Regional y facilitar su acompañamiento:

Declaramos:

1. La aprobación de las propuestas "Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe 2002-2017", y "Modelo de Acompañamiento del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe 2002-217" los que pasan a formar parte de la presente declaración.
2. El compromiso de una educación para todos con calidad y equidad, que debe ser sostenido de manera consistente por los Estados de la América Latina y el Caribe sin los riesgos

de abandono o retraso provocado por cambios de gobierno en nuestros países. Para ello comprometernos generar y conducir mecanismos efectivos de concertación y consenso por parte de los distintos actores sociales, y la posterior y periódica evaluación y rendición de cuentas que permitan el sostenimiento del Proyecto hasta su cumplimiento final.

3. Las propuestas del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, que ayudarán a cumplir las metas de Educación para Todos y los mecanismos y programas de acción prioritarios del modelo de acompañamiento del Proyecto, son prioridades básicas y compromisos para los países de la Región y demandan la adopción por los gobiernos de las medidas legislativas y acuerdos educativos nacionales que garanticen su sustentabilidad y mantenimiento en los tránsitos y cambios de gobierno.
4. Todo esfuerzo de mejoramiento educativo en la región debe fortalecerse con la potenciación de las capacidades y recursos humanos y materiales disponibles en los países, promoviendo los mecanismos que permitan la cooperación horizontal entre ellos y el apoyo efectivo de las diferentes agencias y organizaciones internacionales, el cual debe estar dirigido principalmente en la dirección de los focos estratégicos del Proyecto Regional.
5. Los principales empeños en recursos y colaboración deben priorizar la formación del docente y su profesionalización con un tratamiento integral. Este sigue siendo un factor clave y urgente de nuestros países. Es preciso elevar paulatinamente la formación docente inicial hasta alcanzar de manera generalizada el nivel universitario, particularmente para la enseñanza básica y aumentar el número de docentes con dicha calificación.
6. Es imprescindible priorizar los procesos de alfabetización en el área como paso inicial en el desarrollo educativo futuro de

las personas y como un medio de enriquecimiento cultural que debe involucrar a todos los factores sociales. Las mejores experiencias con el empleo de métodos ajustados a nuestras realidades, con el uso de la radio, la televisión y de otros recursos al alcance de nuestras economías, deben ser aprovechadas para reducir los índices de analfabetismo en cinco años y erradicarlos en diez años, para lo cual los Ministros de Educación deberán coordinar los esfuerzos pertinentes.

7. El cuidado y desarrollo integral de la primera infancia con enfoques centrados fundamentalmente en la familia y en el generalizado acceso a la educación inicial, debe ser pilar fundamental de toda buena educación, para ello se deben incrementar los programas educativos para la atención a la infancia de cero a seis años, con una participación protagónica de la familia y con base en la comunidad, utilizando las mejores experiencias del área y ampliar su cobertura.
8. El nivel educativo destinado a atender a adolescentes y jóvenes, (educación secundaria, media y/o su equivalente en los diferentes casos) debe ser asumido como prioridad en nuestros países tanto en la extensión gradual de la cobertura como en la reformulación de un modelo superador más centrado en las necesidades del adolescente del presente y del futuro.
9. La necesidad de promover una educación a lo largo de toda la vida en múltiples e interactivos ambientes humanos y educativos centrada en una educación en valores como núcleo de la formación de la personalidad y que promueva aprendizajes orientados a posibilitar el ser, el hacer y conocer y a favorecer la convivencia humana, asumiendo como factor positivo nuestra rica diversidad étnica y cultural.
10. Nuestra educación debe reconocer y respetar la diversidad y afianzar, cada vez más, los valores de la lengua materna,

la cultura, la historia, la literatura y la identidad nacional. Es responsabilidad de los Gobiernos y de las sociedades hacer todos los esfuerzos para que las diferencias individuales, socio-económicas, étnicas, de género y de lengua, no se transformen en desigualdad de oportunidades o en cualquier forma de discriminación. Es preciso propiciar el desarrollo integral de las poblaciones indígenas, asumir la convivencia y el pluralismo lingüístico, multiétnico y cultural, de acuerdo con las tradiciones de cada nación.

11. El rescate y la sistematización de las mejores tradiciones y del pensamiento pedagógico latinoamericano y caribeño para la conformación de las bases de un marco pedagógico propio y su divulgación entre los docentes, se constituye en elemento primordial de los esfuerzos investigativos en educación comparada para los próximos años. Estos estudios, cuyo rango debe abarcar las experiencias exitosas de los países, los bancos de proyectos y recursos educativos, las formas de evaluación de los sistemas, los recursos estadísticos, entre otros, deben aprovechar las redes ya existentes, ampliarlas y potenciarlas, así como crear nuevas si fueran necesarias.
12. Los cambios educativos que se persiguen requieren un nuevo tipo de institución educativa, para que se transforme en el centro cultural más importante de la comunidad, que se abra e interactúe con ella, promoviendo la participación activa de la familia en su gestión y combine su trabajo con diferentes vías y procedimientos no formales de educación. Es imprescindible que las instituciones educativas sean más flexibles, con alta capacidad de respuesta, y preparadas para que puedan organizar y ejecutar sus propios proyectos educativos respondiendo a las necesidades y diversidad de la comunidad que atienden, construidos de manera colectiva,

y que asuman –junto con los restantes agentes educativos– la responsabilidad por los resultados. Asimismo, es preciso aumentar el presupuesto para la defensa del medio ambiente, el alivio de la pobreza y del sida.

13. Los Ministros de América Latina y el Caribe agradecen la convocatoria a esta reunión por parte de la UNESCO, expresan su respaldo a la acción de esta Organización como coordinador del proyecto, y le solicitan además actuar como agente movilizador y potenciador de recursos en el desarrollo del proyecto estratégico para la Región.

El contenido del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, expresa el sentir de los millones de mujeres y hombres que anhelantes esperan un futuro mejor para sus hijos y sus pueblos, en la conciencia de que sólo la educación nos hará verdaderamente libres.

NÚCLEO INTERNACIONAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA (NIMCE)

El CREFAL, en su esfuerzo por contribuir a la formación de docentes y formadores en la educación de jóvenes y adultos hacia la calidad, preocupación de los más recientes foros internacionales, presenta su Programa NIMCE descrito en este documento.

PRESENTACIÓN

Este documento es resultado del trabajo en equipo realizado por personal del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), con el apoyo de un asesor externo. Su propósito principal es orientar la acción de un programa del Centro, al que se le ha titulado Núcleo Internacional Para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (NIMCE), en alusión a lo que se quiere dedicar: promover, con diversos actores, acciones para mejorar las prácticas educativas, de la Educación Básica.

También pretende, entre otras cosas, propiciar un diálogo permanente que permita ir construyendo, entre los participantes, un lenguaje común, mediante el cual se establezcan acuerdos para promover mas fácilmente una acción reflexiva. Se trata de un instrumento para orientar la acción, comunicar a otros lo que hacemos, sistematizar los cambios que se van dando en el proceso y evitar el dogmatismo.

Para describir el programa, sus características y alcances, hemos organizado este documento en cuatro capítulos, antecedidos por una introducción. En el primer capítulo se da cuenta del proceso de gestación y construcción de la propuesta, incluyendo acciones parecidas que el CREFAL ha desarrollado con anterioridad y de las que se podrían recuperar algunas ideas, actualizándolas. En el segundo capítulo se describen las finalidades de esta iniciativa, los proyectos que la componen, las previsiones para el financiamiento y la propuesta de evaluación de las actividades programadas, así como del efecto de las mismas en los diferentes actores y en su desarrollo personal y profesional.

En el tercer capítulo se expone el enfoque general del NIMCE ante la calidad: se trata de los acuerdos entre quienes realizan acciones específicas en torno a esos objetos concretos, como la educación, por ejemplo. De tal manera que la revisión y el respeto a la diversidad de enfoques sobre el tema se muestran como una de las características del programa.

El NIMCE, como programa del CREFAL, seguramente aportará información importante para sus diferentes acciones, como son los procesos de formación y actualización de docentes, la elaboración de materiales didácticos y la investigación. Y, a su vez, las acciones del CREFAL y sus resultados, aportarán seguramente elementos para fortalecer las acciones del Núcleo. Por ello, en el último capítulo se describen algunas de esas posibilidades, que seguramente se enriquecerán en la acción.

INTRODUCCIÓN

En los diferentes foros internacionales se ha discutido mucho sobre la importancia de la educación en el desarrollo de los pueblos, y se ha llegado a consensos sobre una educación de calidad para obtener mejores niveles de vida, aunque no los garantiza; pues no se consideran otros factores relacionados con la calidad de vida, como el ingreso y la salud, entre otros.

Al respecto el CREFAL, a lo largo de más de cinco décadas, se ha esforzado por contribuir en la formación y actualización de profesionales en la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Ha logrado establecer acciones para ampliar y extender los servicios educativos básicos que ofrece, cooperando con gobiernos y ministerios de educación en la Región en diferentes países, y ha brindado asesoría y acompañado a grupos organizados en sus procesos de desarrollo comunitario desde sus propias prácticas.

Este esfuerzo del Centro por responder a las necesidades de formación de docentes y de formadores, es la creación de un Núcleo Internacional para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (NIMCE), que nace con la seguridad de que mejorar e innovar los procesos educativos en la educación básica es un compromiso y una responsabilidad de todos.

La misión del NIMCE es contribuir a la sistematización, difusión y desarrollo de estrategias útiles para fomentar el mejoramiento de la calidad de la educación básica, con especial énfasis en la gestión local de las instituciones y en la formación, capacitación y perfeccionamiento de personal directivo y docente.

El Programa se dirige a docentes, educadores, administrativos y autoridades que laboran en espacios educativos formales y no formales encaminados a satisfacer necesidades básicas de educación. Pretende identificar y recuperar experiencias consideradas de calidad, desarrollar estrategias para mejorarla y promover la cooperación en este rubro desde la perspectiva de quienes participan en ellas y de observadores externos a las mismas, en los ámbitos local, nacional e internacional, sin olvidar la participación de organismos financiadores de los ámbitos mencionados.

Busca también promover acciones de mejoramiento, consolidar comunidades de aprendizaje y articular esfuerzos de diversas personas y organismos, gubernamentales y no gubernamentales, locales, nacionales e internacionales, interesados en la educación y en su mejoramiento.

04-2 Documento de creación del Consejo Nacional p65 23/04/2003, 04:46 p.m.

Para lograr lo anterior se impulsa la creación de tres proyectos: observatorio de la calidad, taller de mejoramiento de la calidad educativa, y red de cooperación.

El Núcleo se integra por cuatro tipos de actores:

a) Equipo interno: Conformado por personal del CREFAL con experiencia en las áreas de pedagogía, investigación, sociología, evaluación, psicología e informática. Estará dedicado a impulsar en los espacios educativos, las tareas básicas en los tres proyectos del NIMCE respetando su organización por zonas y desde la perspectiva de los actores;

b) un grupo consultivo integrado por especialistas en educación y en calidad. Este grupo asumirá la función de consultoría y enlace con experiencias afines, con el propósito de fortalecer el diálogo y la reconstrucción del programa;

c) un asesor externo con experiencia internacional en evaluación, calidad y educación de adultos, quien orientará y acompañará el proceso, y

d) educadores que formen núcleos o grupos locales con el propósito de mejorar la calidad de sus escuelas y zonas de trabajo.

Posteriormente, se promoverá la incorporación de la comunidad académica del Centro y otras instituciones a las actividades del Núcleo. Para lograrlo, se establecerán estrategias de comunicación constante con personal que realiza experiencias consideradas como de calidad educativa.

ANTECEDENTES GENERALES

En el contexto actual, la necesidad de que los gobiernos asuman el mejoramiento de la calidad de la educación como una prioridad en el desarrollo de sus políticas es, sin duda, uno de los consensos que con mayor claridad han emergido de los foros internacionales. El brindar servicios educativos de calidad para toda la población es una aspiración

reiterada de las declaraciones, planes de acción y programas de alcance internacional. Las renovadas demandas sociales de transparencia y rendición de cuentas, una apertura creciente de los medios de comunicación, del intercambio comercial y de la participación política, son otros fenómenos sociales, políticos y culturales que explican por qué el tema de la calidad ha pasado a ser una preocupación central de los gobiernos.

En el caso de América Latina y el Caribe, la tendencia descrita adquiere matices propios y, al igual que en otras partes del mundo, la preocupación de los gobiernos por la calidad se expresa pocas veces en acciones concretas. Los esfuerzos más claros para mejorar la calidad de los procesos, ha tenido mayor desarrollo en el ambiente industrial.

La necesidad de entender las relaciones que se establecen en los diferentes espacios educativos, de identificar metodologías adecuadas para realizar acciones específicas que permitan a los diferentes grupos aprovechar satisfactoriamente los recursos y enfrentar los cambios constantes y acelerados de una sociedad más demandante, entre otras necesidades, son las expresiones más representativas y urgentes que hoy, en los diferentes espacios exigen la modificación de las prácticas educativas actuales.

Lo anterior, reforzado por el interés del CREFAL en recuperar y sistematizar experiencias educativas y dialogar sobre propuestas que transformen las prácticas en este campo, crearon las condiciones para conformar un grupo que se dedicara a promover el diálogo y la construcción de propuestas que aportaran elementos para el mejoramiento de las prácticas en educación básica: el NIMCE

Este programa fue tomando forma en los últimos tres años, recuperando aportes de experiencias que en ese sentido ha desarrollado el Centro en su amplia trayectoria, por ejemplo, los Seminarios Operacionales, el Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado, el Proyecto de Investigaciones Asociadas sobre Prácticas Evaluativas en Proyectos de Educación de Adultos, la

Red Regional de Capacitación de Personal y de Apoyos Específicos en Programas de Alfabetización y Educación de Adultos, y El Centro de Documentación Especializada en Educación de Adultos para América Latina (única iniciativa que se ha mantenido en operación).

Los *Seminarios Operacionales,* conocidos como SEMOP[1] (1970-1974), nacieron a raíz de los cambios de carácter económico, político y social (desempleo, marginación, etc), que se vivieron en los países de América Latina al terminar la década de los 60. Su propósito era establecer programas que permitieran una formación a los jóvenes y adultos que correspondiera a las oportunidades de trabajo. Las tareas del CREFAL en este contexto se encaminaron a la erradicación del analfabetismo mediante la alfabetización funcional. Esto implicó trabajar en el campo de la capacitación de personal de mediano y alto nivel, para que estas personas pudieran realizar y promover investigaciones aplicadas al desarrollo agropecuario e industrial; producir y publicar materiales; ofrecer a los países asesoría técnica y colaborar con las distintas agencias internacionales y nacionales interesadas. De 1971 a 1974, el CREFAL realizó 27 seminarios en 15 países de la Región: 8 en México, 4 en Colombia, 2 en Guatemala y Ecuador, 1 en Venezuela, Paraguay, Panamá, Argentina, Nicaragua, Perú, Honduras, Chile, El Salvador y Haití.

El *Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado "PEDRI"*[2] (octubre de 1979-1982), estuvo encaminado a contribuir a la reducción de las condiciones de pobreza en la Región. Su ejecución permitió desarrollar y promover diversas formas y mecanismos de trabajo asociativo y participativo en las comunidades rurales e indígenas y los organismos gubernamentales y ONG que operaban en la zona del proyecto.

El equipo de trabajo mantuvo en su estructura operativa: un director del proyecto, un asesor general, un coordinador ejecutivo, coordinadores de las localidades de operación, un coordinador de campo, un equipo de promotores y una trabajadora social. Estuvo financiado principalmente

por la Organización de Estados Americanos (OEA), el gobierno de México y el gobierno de Holanda.

La *Red Regional de Capacitación de Personal y de Apoyos Específicos en Programas de Alfabetización y Educación de Adultos "REDALF"*[3] (1986 – 1989), nació bajo el auspicio de la UNESCO, con el propósito de integrar el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE). Las actividades de la REDALF estaban encaminadas hacia la capacitación de técnicos y funcionarios de nivel medio con incidencia en la toma de decisiones, hacia los multiplicadores de capacitadores y los equipos técnicos nacionales, facilitar la selección, producción de materiales, intercambios de información y establecer vínculos más estrechos con los centros de documentación y con otras redes (todo esto se trabajó con los Gobiernos de los países de la Región). Esta Red contó con el apoyo institucional y técnico de la UNESCO, a través de su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), la oficina Iberoamericana de Educación (OEI), la Secretaría del Convenio Andrés Bello (SECAB) y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). En su marco el CREFAL conformó dos proyectos: La *Red de Investigaciones Asociadas sobre Prácticas Evaluativas en Proyectos de Educación de Adultos "IASPE"*[4] (1985 – 1986), proyecto que patrocinado por UNESCO-OREALC se proponía desarrollar estrategias de investigación asociativa y cooperativa; obtener características de los procedimientos de evaluación que se estaban empleando en América Latina y el Caribe para establecer la calidad de las actividades de alfabetización y educación de adultos; favorecer el intercambio de información sobre experiencias y prácticas de evaluación en el campo de la educación de adultos; difundir la información recopilada a las instituciones interesadas, y fomentar la ejecución de actividades encaminadas a mejorar la práctica de la evaluación. Para lograr los propósitos mencionados se organizaron

equipos de promoción, de asesoría, de investigación y promoción, y un grupo representante de proyectos y experiencias dedicado a la preparación de una propuesta preliminar de mejoramiento cualitativo de evaluación de su proyecto y a preparar la relación de las experiencias recabadas en las diferentes etapas de desarrollo del Plan Cooperativo.

El segundo proyecto creado en el marco de la REDALF fue el *Centro de Documentación Especializada en Educación de Adultos para América Latina (CEDEAL)*, que inició actividades el 8 de septiembre de 1992 bajo ese nombre con el que se conoce hasta la fecha, pero inició su conformación en 1985, con el fin de diseminar la información de documentos primarios sobre diversos temas. Actualmente, su función principal sigue siendo poner al alcance de las personas interesadas en la educación de adultos todo un acervo especializado y automatizado, en acciones educativas realizadas por el CREFAL e instituciones vinculadas a la educación de jóvenes y adultos. Ha enriquecido su sistema de información con bases de datos, de texto completo, y sitios de interés sobre los mismos temas.

Los proyectos mencionados dan cuenta del camino andado por el Centro en iniciativas internacionales en las cuales se trabajaba desde las comunidades, se conformaban redes de cooperación y se sistematizaban las acciones.

El NIMCE considera el valor histórico y de proyección de esas experiencias y aporta nuevas alternativas que incluyen el uso de la tecnología, la perspectiva de mejoramiento de la calidad y actividades concretas que consideren a los diferentes niveles educativos.

Reconoce además la importancia de integrar un equipo interdisciplinario donde confluyan las experiencias, voces y voluntades de docentes, directores y administradores y ofrece oportunidades para discutir sus ideas y construir prácticas que incidan en la transformación de su realidad.

ESTRUCTURA GENERAL DEL NIMCE

1. MISIÓN

Contribuir a la sistematización, difusión y desarrollo de estrategias útiles para fomentar el mejoramiento de la calidad de la educación básica, con especial énfasis en la gestión local de las instituciones y en la formación, capacitación y perfeccionamiento de personal directivo y docente.

Para cumplir con su misión, el NIMCE, cuyo horizonte de actuación es el ámbito internacional desde experiencias locales, desarrollará actividades orientadas al análisis y difusión de información relacionada con programas de educación básica definidos como de calidad por los participantes de los mismos y por otros agentes educativos; la investigación y sistematización de experiencias, métodos e instrumentos útiles para la formación, capacitación y perfeccionamiento de personal directivo y docente de los sistemas educativos, con la intención de poner en práctica iniciativas destinadas al mejoramiento cualitativo de la educación, y el fomento de la cooperación interinstitucional para el mejoramiento de la calidad de la educación básica.[5]

2. DESARROLLO DEL PROGRAMA

En términos generales, el NIMCE se desarrollará de manera progresiva mediante la ejecución de tres proyectos para responder a las necesidades y demandas que puedan establecerse en los distintos ámbitos institucionales en los que se pretende incidir. Para ponerlo en práctica, está dividido en dos fases, cada una de ellas con una duración de dos años. La primera abarca 2002 y 2003, y la segunda inicia en el 2004 y termina en el 2006.

En la primera fase se pretende conformar y consolidar un equipo de trabajo que incluya a personal del CREFAL, especialistas externos y participantes de los tres proyectos (por ejemplo, núcleos locales), con una visión compartida de la orientación estratégica de la iniciativa, de los proyectos que la conforman y las metas para el año 2006. Así como sentar las bases para el funcionamiento del Núcleo, mediante su integración a la estructura programática y presupuestal del CREFAL, la realización de acciones articuladas con otros programas, proyectos y actividades del Centro, y la integración del NIMCE a iniciativas de organismos gubernamentales y no gubernamentales, locales, nacionales e internacionales en el tema de la calidad.

Durante la segunda fase se consolidarán los tres proyectos centrales iniciados durante los primeros dos años de operación del programa y que se describen a continuación.

Proyecto 1. Observatorio de la calidad educativa

El observatorio es un espacio donde, con el apoyo de la tecnología, se mostrarán experiencias de calidad, de tal forma que se dedicará al reconocimiento, acopio, sistematización y divulgación de conocimientos y experiencias que se estén aplicando y realizando en el ámbito local, nacional e internacional, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación en sus distintos niveles y modalidades. En tal sentido, el observatorio llevará a cabo las siguientes tareas básicas:

- Identificar, sistematizar y divulgar programas y experiencias de buena calidad.
- Poner en funcionamiento y mantener actualizada una Biblioteca Digital sobre la Calidad Educativa.
- Organizar, partiendo de propuestas locales y en coordinación con organismos nacionales e internacionales, un premio y/o reconocimiento a la calidad educativa

Resultaron de estas acciones cuatro productos específicos: un sistema de información sobre experiencias exitosas de mejoramiento de la calidad de la educación básica en América Latina y el Caribe; una Biblioteca Digital sobre la calidad educativa, publicaciones varias sobre el tema de la calidad, y un premio o reconocimiento a la calidad.

Proyecto 2. Taller para el Mejoramiento de la Calidad Educativa[6]

El taller es el proyecto del NIMCE dedicado a la formación, capacitación y perfeccionamiento de personal directivo y docente para el mejoramiento de la calidad de la educación, a través de cursos, talleres, seminarios, diplomados y otras modalidades educativas que propicien la adopción de medidas específicas de acción orientadas al mejoramiento de la educación básica. Para tal efecto, fomentará la realización de actividades de apoyo al fortalecimiento institucional, a través de procesos de planeación estratégica y operativa, de investigación-acción y de sistematización de experiencias educativas, para cumplir las siguientes tareas:

- Generar espacios para la actualización y formación de docentes de educación básica.
- Asesorar y acompañar iniciativas para el mejoramiento de la labor docente, para la actualización, aplicación y evaluación de planes y programas educativos.
- Promover la integración de grupos dedicados al mejoramiento de sus prácticas educativas y al desarrollo de metodologías para el establecimiento y validación de criterios de calidad.
- Realizar actividades de sistematización, investigación y divulgación de experiencias educativas para consolidar prácticas educativas de calidad.

Entre los productos de este proyecto se contempla una publicación impresa y en línea de documentos de trabajo destinados a dar a conocer los esfuerzos que lleve a cabo el NIMCE, donde se incluirán resultados

obtenidos y otros materiales en el marco de los proyectos que lo integran.

Otros de los resultados de las actividades del taller son: reuniones de análisis e intercambio de experiencias con grupos de educadores de instituciones educativas específicas, más la conformación de grupos locales que trabajen buscando dar respuesta a demandas y problemáticas educativas afines.

Proyecto 3. Red de cooperación para la calidad educativa

Consiste en la integración de esfuerzos comunes entre organizaciones, individuos, grupos, instituciones y países, entre otros actores, utilizando la tecnología para mantener una interacción fluida, en forma sincrónica y asincrónica, de manera que exista información disponible para los interesados en el mejoramiento de la calidad educativa.

La red funcionará como un mecanismo de cooperación horizontal de alcance internacional, en ella se compartirá, con organizaciones e individuos, información, experiencias y recursos para fortalecer los esfuerzos emprendidos.

En colaboración con instancias locales, nacionales e internacionales con experiencia en este campo, se desarrollarán acciones destinadas a:

- Crear un sistema de información y divulgación sobre recursos, individuos u organizaciones, dedicados al mejoramiento de la calidad en educación.
- Promover un diálogo permanente con instituciones diversas para conjuntar esfuerzos e incidir en acciones concretas de mejoramiento de la calidad.
- Promover mecanismos de vinculación y apoyo de prácticas de mejoramiento de la calidad

En el transcurso de este proyecto, se irá construyendo, preferentemente para cada país, un directorio de especialistas en el tema y de personas que estén desarrollando programas de mejoramiento de calidad, así como un "foro permanente" sobre el tema.

3. PREVISIONES PARA EL FINANCIAMIENTO

Durante el primer año de funcionamiento, el NIMCE operará con recursos del CREFAL; desarrollará, al mismo tiempo, un modelo de financiamiento que permita que las actividades del núcleo se sostengan con recursos externos. Ese modelo incluirá un fondo para integrar los recursos que el Núcleo pudiera recibir como compensación por los servicios que preste a distintas entidades en el marco de las actividades que lleve a cabo, y otros que, procedentes de diferentes fuentes, se incorporen al Núcleo.

4. EVALUACIÓN

Los procesos evaluativos del Núcleo incluyen una serie de estrategias de campo y analíticas, que se destinan a identificar el desarrollo y los aprendizajes que los participantes involucrados en las actividades han conseguido. Se utilizarán mecanismos de evaluación interna y externa: en la primera, se incluirán aspectos subjetivos y objetivos; para la segunda se invitará a especialistas a exponer sus puntos de vista sobre las actividades y los resultados obtenidos en el programa.

Se espera que con estos ejercicios de evaluación podamos elaborar hipótesis sobre el significado o sentido que esta intervención del NIMCE ha tenido para los involucrados, así como las posibilidades de contribución que el trabajo realizado haya establecido para el mejoramiento y gestión de la calidad de la educación.

LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL NIMCE

Como cualquier construcción humana, el concepto de calidad tiene múltiples significados según el contexto histórico, político, económico y cultural desde el cual se utiliza dicho término: Es diferente hablar de calidad para un empresario mexicano de hoy, que para un japonés o un estadounidense; o para un maestro de una comunidad rural que para uno que vive en una gran ciudad, por citar sólo algunos ejemplos.

Es común que la palabra "calidad" motive a generar imágenes relacionadas con la eficiencia y la eficacia; esto se debe a que en los últimos años se ha desarrollado en el ámbito industrial, como consecuencia del crecimiento, la diversificación y el dinamismo de los mercados. Las empresas se han visto obligadas a producir bienes y servicios conforme a las exigencias de una clientela creciente y diversa. La calidad es por lo general entendida como la medida en que esta conformación es alcanzada. Sin embargo, el concepto ha evolucionado hasta asociarse con el mantenimiento de esfuerzos constantes para propiciar la coherencia entre patrones de demanda sujetos a una constante transformación, y la producción oportuna y adecuada de bienes y servicios para satisfacerla, a través del mejoramiento permanente de los procesos de producción.

En educación, la calidad se ha visto asociada, de manera particular, con la ampliación de la cobertura de los servicios de educación básica. Una vez que los gobiernos han alcanzado avances significativos hacia la meta de garantizar una educación básica para toda su población, sus preocupaciones tienden a centrarse en el desarrollo de políticas que aseguren que esa educación sea de calidad, evitando los rezagos y las inequidades que actúan en contra de los grupos de población en situación de exclusión, marginación, opresión y/o de pobreza.

Otra razón por la que parece haber mayor interés en la calidad,[7] es la emergencia de una sociedad de la información y el conocimiento, que supone profundas transformaciones en el contenido y los procesos característicos de la acción educativa; la multiplicación de los esfuerzos de alcance internacional para determinar la calidad de la educación, que han motivado el debate público en torno a los resultados de la educación.[8]

En nuestro medio, el tema de la calidad se ha vuelto uno de los temas recurrentes del acontecer de la educación. Se ha asumido como propósito central de los planes y programas gubernamentales, se ha propuesto como bandera de lucha gremial, se ha transformado en noticia

que ocupa con frecuencia la atención de los medios de comunicación, y es motivo de debate en los más diversos eventos destinados a examinar la situación y el futuro del quehacer educativo.

Con frecuencia resulta difícil asegurar las condiciones necesarias para establecer consensos sobre la responsabilidad social de las instituciones educativas, en función de la producción de aprendizajes. Y, aún asumiendo que se haya logrado un avance en la conformación de esos consensos, se requieren considerables esfuerzos para establecer con precisión la naturaleza y el nivel adecuado de los aprendizajes que son pertinentes a las circunstancias globales, regionales y locales para determinar la forma en la que el logro de los mismos debiera constatarse y, sobre todo, para lograr que los ejercicios de evaluación del aprendizaje se aprovechen en el mejoramiento de los procesos educativos y sus resultados.

A pesar de esas dificultades, puede anticiparse que la renovada vigencia de los sistemas de democracia representativa, la creciente apertura del comercio internacional y el impacto del desarrollo científico y tecnológico, determinarán que los gobiernos se vean sometidos a mayores exigencias de responsabilidad social y experimenten presiones similares a las de las empresas privadas, viéndose inducidos a concebir, cada vez con mayor claridad, la calidad de los servicios que prestan como el resultado de un esfuerzo permanente de mejoramiento.

Para su análisis, la calidad educativa se puede abordar desde cinco perspectivas:

Desde la gestión educativa, que incluye la estructura y funcionamiento de los sistemas, programas e instituciones educativas. Desde esta perspectiva sobresale la importancia de que los procesos y metodologías respondan a las necesidades y objetivos, y que exista relación positiva entre insumos y resultados.

Desde los procesos educativos. Se relaciona con el modo en que se articulan los procedimientos de trabajo o metodologías, con los contenidos y materiales. Desde este enfoque adquiere importancia la

forma en que, coherentemente, se aplican al quehacer educativo factores que han demostrado su eficacia para elevar los niveles de aprendizaje.

Desde el análisis de los resultados de los esfuerzos sistemáticos y sostenidos de mejoramiento llevados a cabo por las instituciones educativas.

Desde la inclusión de los valores universales en las prácticas educativas. Se refiere a la relación entre la práctica intencionada y la transferencia involuntaria de actitudes y valores, entre los que se encuentra el respeto a la diversidad, entre otros.

Desde la relación entre las acciones emprendidas a partir de los cuatro puntos anteriores. Es decir, como la medida en que es posible advertir iniciativas tendientes a integrar los valores sustentados por las instituciones educativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo, las medidas que aplican para incidir sobre los factores que afectan esos procesos, y los esfuerzos que llevan a cabo para mejorar de manera sistemática la práctica educativa.

El NIMCE incluirá, en la operación de sus tres proyectos, aspectos como los hasta aquí mencionados, pero se abocará a buscar y promover la construcción de metodologías que recuperen la particularidad de las experiencias, la diversidad de los entornos y la perspectiva y situación de las personas dentro de ellos.

A pesar de que el equipo reconoce el carácter polisémico y culturalmente determinado del término calidad, en la operación del programa entenderemos que el mejoramiento de la calidad tiene estrecha relación con lo siguiente:

- Un "perfeccionamiento" en el sentido de transformar prácticas tradicionales de educación y gestión, para incorporar, desde las mismas experiencias, enfoques participativos, respetuosos de los valores universales y democráticos, en los cuales la diversidad se convierta en una oportunidad para aprender y haya equilibrio entre lo local y lo global, con respeto de prácticas educativas.

- La construcción de nuevos paradigmas centrados en la formación de prácticas de ética y valores propios de su entorno.
- La expresión de una filosofía humanista que permite distinguir entre el Ser y su Esencia, como punto inicial para la construcción social como entidad global, con cualidad colectiva, cuya movilidad se inscribe dentro de un relativismo.
- La esperanza como la posibilidad de conjugar en la realidad el mundo ideal, el de los deseos con la satisfacción de las necesidades.
- Un replanteamiento del aprendizaje dentro de la dimensión tecnológica de la información y comunicación con sus avances, su significado y su efecto, en términos de la apropiación y transformación del conocimiento.
- La aplicación de principios de justicia de aceptación "universal", tales como la equidad, género, educación para todos, paz sin violencia, jerarquía de valores, interculturalidad y respeto a la naturaleza.
- El carácter relativo de los resultados alcanzados por el quehacer educativo. Pues influye el contexto y otros factores.

En resumen, vemos la calidad como un bien, una actitud, una búsqueda y un acuerdo sobre objetos específicos. Implica un estímulo interno permanente, así como esfuerzos de mejoramiento y de transformación constantes, con la finalidad de cubrir satisfactoriamente las necesidades humanas que nos presionan constantemente.

EL NIMCE Y SU RELACIÓN CON EL CREFAL

El desarrollo del NIMCE puede constituirse en un mecanismo promotor, catalizador y dinamizador de la acción institucional orientada al mejoramiento de la calidad educativa, en el marco de los tres proyectos estratégicos descritos arriba. Como se vincula con ministerios de educación, instituciones de investigación educativa, universidades y otros

organismos, podrá fortalecer la presencia del CREFAL en la Región, aprovechando su infraestructura y la publicación de los resultados del proyecto, al tiempo que estimula un diálogo constructivo sobre la calidad y la educación de jóvenes y adultos en la Institución.

Su asociación con diversas instituciones, programas y proyectos de mejoramiento educativo, así como con organismos encargados del desarrollo de normas y estándares internacionales, podrá alimentar al Centro con información sobre criterios y medidas pertinentes de la calidad educativa, lo que seguramente redundará en el fortalecimiento de los programas educativos del CREFAL en su proceso de certificación con la norma ISO 9001:2000.

El contacto con instancias especializadas en la formulación de políticas educativas, el desarrollo del currículo, la formación de educadores y la elaboración de materiales educativos, también aportará elementos para promover iniciativas específicas para el mejoramiento de nuestros servicios.

Dado que, en el caso de México, se procurará una colaboración estrecha con instituciones de formación de maestros, con programas de capacitación de docentes en servicio y, de manera especial, con el recientemente creado Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, las posibles acciones conjuntas darán información actualizada sobre el desarrollo de programas exitosos. Otro organismo con el que se buscará una relación de cooperación horizontal es el Programa Escuelas de Calidad (PEC) de la Secretaría de Educación Pública de México, que cuenta con recursos para promover iniciativas de mejoramiento de la calidad, lo que podría proporcionar al Centro, en el mediano plazo, el ingreso de recursos frescos para su operación.

Entre los organismos internacionales con los que se buscará, de manera especial, la complementación de esfuerzos, se encuentran el Laboratorio de Calidad Educativa de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, y la Unidad de Educación

y Desarrollo Social de la Secretaría General de la OEA. Estas asociaciones, importantes también para el Centro, pueden fortalecer su presencia, consolidar acciones conjuntas y aportar nuevos conocimientos.

NOTAS

1. Tomado del Informe final de la Consulta Técnica Regional para la Constitución de la REDALF (CREFAL, OREALC-UNESCO). Pátzcuaro, Michoacán, México. 1987. En el documento CREFAL, teoría y práctica de la educación funcional de adultos en América Latina. Síntesis de los seminarios operacionales (Pátzcuaro Michoacán, México, 1973) se reportan 21, entre 1970 y 1973
2. En "Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado. Evaluación del PEDRI-México", noviembre de 1982, y OEA. Programa Regional de Desarrollo Educativo. Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado. Washington D.C., 1979.
3. En "Consulta Técnica Regional para la Constitución de la REDALF. Informe final". Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL-OREALC, 1987 OREALC. Y "Educación de adultos: la acción de la REDALF", Santiago de Chile,
4. Información tomada de: "IASPE, Modelo de Investigaciones asociadas sobre procesos de evaluación; programas de actividades 1986-1987, versión preliminar".CREFAL, OEA, PREDAL, México, 1985, y de Noti-IASPE comunicación 3 y 4. CREFAL. 1985. En esta iniciativa colaboraron Ilse Brunner, Leonel Zúñiga, y Luis Calderón.
5. El NIMCE centrará sus actividades en el campo de la educación básica, incluyendo las distintas modalidades de preescolar, primaria y secundaria, tanto para poblaciones en edad de escolarización formal como de jóvenes y adultos interesados en adquirir una educación básica adecuada a sus necesidades específicas.
6. Como parte de este proyecto, los integrantes del Núcleo producirían documentos de trabajo que servirían para apoyar la realización de las tareas descritas. Como anexo, se presentará un esquema inicial de posibles

temas a desarrollar en esos documentos de trabajo, incluyendo un desarrollo preliminar de uno de esos temas.

7. Según comenta Leonel Zúñiga, en un documento preparado en el marco de las actividades del NIMCE. Pátzcuaro, Mich., México, Mayo de 2002.
8. Algunos de los más conocidos son los que se han llevado a cabo en el marco del *Programme for International Student Assessment* (PISA), auspiciado por la OCDE.

Documento elaborado por el equipo NIMCE:

Carlos Velez, Leonel Zúñiga (asesor),
Lorena García y Tomás Carreón (Coordinador)

NOTICIAS

INICIO DE DIPLOMADOS Y CURSOS 2003 EN EL CREFAL

El 10 de febrero se inauguraron los Diplomados para el primer semestre del 2003. El Programa incluye seis diplomados dirigidos por docentes con experiencia internacional en campo y en estudio de las diferentes temáticas.

Esta actividad docente se dirige a la atención de las necesidades de formación en educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe y trata de convertir cada sesión en espacio de intercambio de saberes, de reflexión conjunta y de construcción de conocimientos desde la práctica.

Del 28 de abril al 23 de mayo inician los diplomados Evaluación de la Calidad de la Educación de Jóvenes y Adultos y Educación para el Desarrollo Local Sustentable. Cada diplomado consta de cuatro módulos que se pueden tomar de manera independiente. Al primero corresponden los cuatro módulos siguientes: 1)Enfoques y prácticas de la evaluación de la calidad de la educación (del 28 de abril al 2 de mayo). 2) Teoría y métodos de la evaluación participativa (del 5 al 9 de mayo). 3) Construcción de indicadores de la calidad educativa (del 12 al 16 de mayo). 4) Diseño de políticas, programas y estrategias de evaluación de la calidad (del 19 al 23 de mayo).

Al segundo corresponden los módulos siguientes: 1) Retos de la educación ante la globalidad, la interculturalidad y el medio ambiente (del 28 de abril al 2 de mayo. 2) Educación para la participación ciudadana y el fortalecimiento de la democracia (del 5 al 9 de mayo). 3) Metodologías participativas en la promoción del desarrollo sustentable (del 12 al 16 de mayo) y 4) Sustentabilidad y gestión del desarrollo local (del 19 al 23 de mayo).

Del 9 de junio al 4 de julio se realizarán otros dos diplomados: Sistematización de la Práctica Educativa y Educación a Distancia con Jóvenes y Adultos. El primero consta de cuatro módulos: 1) Método y técnicas de la sistematización (del 9 al 13 de junio). 2)Enfoques y experiencias de la sistematización. 3) Sistematización, herramienta de transformación socioeducativa (del 23 al 27 de junio). 4) Taller de sistematización de la práctica educativa (del 30 de junio al 4 de julio).

El segundo incluye los siguientes módulos: 1) Posibilidades y usos de las tecnologías de comunicación e información. 2) Enfoques pedagógicos y modelos en educación a distancia (del 16 al 20 de junio). 2) Bases para el diseño de recursos para el aprendizaje en educación a distancia (del 23 al 27 de junio). 4) Diseño, gestión y evaluación de proyectos de educación a distancia (del 30 de junio al 4 de julio).

• • •

Programa Docente del CREFAL para el Segundo Semestre 2003

En el CREFAL estamos trabajando en la elaboración de una propuesta de formación de formadores y educadores de América Latina y el Caribe que responda a sus necesidades educativas específicas, mismas que en ocasiones se conocen poco y que podremos ir resolviendo en tanto integremos equipos colaborativos en los que participen especialistas del Centro en coordinación con equipos docentes de reconocimiento y experiencia internacionales.

Pretendemos retomar temáticas abordadas por el Centro durante los últimos años y ampliar nuestro panorama con otros temas prioritarios

145

en la agenda internacional, necesarios para el mejoramiento de la calidad de vida y obligatorios para atender las necesidades básicas de aprendizaje. Entre estos temas se encuentra la construcción de conocimientos y saberes de las personas jóvenes y adultas, la formación de formadores y educadores, la construcción de ciudadanía y desarrollo comunitario integral, la sistematización de experiencias educativas, y el uso de la informática en la educación.

Se operarán seis diplomados con los temas siguientes:

1. Alfabetización o alfabetizaciones
2. Democracia y educación
3. Formación a personal que trabaja con jóvenes en situaciones de riesgo
4. Descentralización
5. Tecnología y educación
6. Educación para el consumo

Los diplomados de Tecnología y Educación para el consumo han sido diseñados para un público específico, por tanto, en su fase de piloteo, la participación estará limitada al grupo para el que se elaboraron.

También se incluyen en el programa, talleres, cursos y seminarios con temas puntuales como formación en segunda lengua, administración educativa, género, entre otros, que daremos a conocer en su momento.

• • •

En el CREFAL se develó busto de Jaime Torres Bodet

Con motivo del centenario del natalicio de Don Jaime Torres Bodet, el 28 de noviembre del 2002, en los jardines de la Quinta Eréndira se

develó un busto que simboliza y reconoce la labor educativa y el talento que demostró en su vida personal y pública este hombre de letras toda su vida y dedicado desde su juventud a la función pública.

En el CREFAL se tiene presente la figura de Jaime Torres Bodet, junto a Vasconcelos y a Justo Sierra como los grandes impulsores de la educación en México. Durante su gestión como Director de la UNESCO propuso la creación de centros regionales para superar carencias mundiales en educación. Gracias a esta idea, el CREFAL se creó para América Latina en 1950 con grandes compromisos que Jaime Torres Bodet señaló en su discurso inaugural del 9 de mayo de 1951: "Lo que haga el centro de Pátzcuaro, no sólo será benéfico para América Latina. Será también la piedra de toque del proyecto mundial en su integridad".

• • •

Cátedra Jaime Torres Bodet

Como parte de las actividades del CREFAL durante el año 2002, se realizaron conferencias y un coloquio, en el marco de la Cátedra Jaime Torres Bodet, instituida en el centro en 1995, por el entonces Director General del CREFAL, el Maestro José Vitelio García Maldonado. La Cátedra se inauguró el 13 de Octubre de ese mismo año, con la conferencia magistral del Dr. Rodolfo Stavenhagen: "Retos actuales de las ciencias sociales".

La reinstauración de la Cátedra fue una iniciativa del actual Director General, el Lic. Alfonso Rangel Guerra, para conmemorar el centenario del natalicio del poeta, ensayista, funcionario y diplomático mexicano (17 de abril de 1902). Las conferencias se han dado a conocer

en la serie de libros de bolsillo "Cátedra Jaime Torres Bodet", cuyos títulos y autores son los siguientes: *El pensamiento de Jaime Torres Bodet: una visión humanista de la educación de adultos.* Alfonso Rangel Guerra; *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica.* Graciela Messina; *Fundamentos sociofilosóficos de la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina.* Joao Francisco de Souza; *Sistematización de la práctica educativa.* Oscar Jara Holliday, y *Una alfabetización y educación básica de adultos para la democracia y lo público.* Manuel Pérez Ramos.

La Cátedra continúa durante este año y ya se han presentado dos conferencias, la primera "Los sentidos de la educación de adultos: hilos para tejer proyectos", dictada por la Dra. Graciela Frigerio, de Argentina y la segunda por el Dr. Jaime Canfux, de la República de Cuba bajo el título "El proceso de alfabetización de 1961 en Cuba".

• • •

Nuevas Instalaciones en el CREFAL

Con el propósito de elevar la calidad de los servicios y ampliar la cobertura de la acción del CREFAL, la Dirección General ha puesto en marcha las nuevas instalaciones de Comunicación y Tecnologías Educativas que brindarán un nuevo espacio a formadores y especialistas en educación de jovenes y adultos mediante cursos a distancia, foros, sesiones de videoconferencia y educación por radio. Adicionalmente a la sala de oficinas se tienen ya operando salas de cómputo y de videoconferencia así como áreas especializadas para estudios de

grabación, postproducción, edición no lineal de formatos para vídeo y audio.

Las nuevas instalaciones están enlazadas por un anillo o *Back bone* de fibra óptica que permite enviar y recibir información, además se cuenta con un enlace dedicado E1 (2 Mbs) para la transmisión interna de voz y datos a través de un sistema de red de nivel 5, lo que asegura cumplir con los más altos estándares de calidad en telecomunicaciones a nivel internacional.

La videoconferencia es una comunicación que emplea vídeo, audio y otros elementos sobre un medio de comunicación para realizar presentaciones en vivo. Los participantes pueden compartir información desde el pizarrón de la sala, transmitir imágenes de objetos, documentos y acervos documentales, negativos, fotografías, acetatos, utilizar una computadora.

Con el equipo de videoconferencia de Comunicación y Tecnologías Educativas se pueden realizar llamadas multipunto, permiten realizar eventos que integren además de nuestras instalaciones hasta tres puntos geográficamente distantes. En total se pueden realizar videoconferencias con cuatro instituciones educativas simultáneamente por medio de conexiones RDSI o IP.

• • •

Curso de Formación de Tutores en Miami

Del 12 al 14 de febrero dos compañeros del CREFAL participaron en el curso presencial "Formación de Tutores para el curso de Calidad de la Educación Básica" ofrecido por la Organización de los Estados

Americanos (OEA) y realizado en la ciudad de Miami, Florida. Este encuentro presencial fue muy rico y provechoso, ya que se tuvo la oportunidad de estrechar lazos con personas dedicadas a mejorar la calidad de la educación en Argentina, Brasil, Colombia, Perú y España. Permitió afianzar los contenidos del curso e intercambiar opiniones y visiones sobre el tema de la calidad. La Coordinadora del curso, la Dra. Mónica Luque, invitó a todos los participantes y futuros tutores del curso a permanecer en contacto participando y construyendo desde el aula de capacitación permanente que se encuentra en el Portal de las Américas y que por 12 semanas fue y será el espacio de encuentro y formación para contribuir en el mejoramiento de la Calidad Educativa en la Región. El próximo 5 de mayo dará inicio el curso en línea "Calidad de la Educación Básica".

• • •

El CREFAL en Proceso de Certificación de la Calidad por la Norma ISO 9001:2000

El CREFAL ha iniciado su proceso de certificación en la norma internacional ISO 9001:2000 con el que asume el compromiso de realizar, desarrollar, promover, conjuntar y producir servicios educativos de calidad, con base en la capacitación del personal y la mejora continua.

La certificación implica realizar una planeación de calidad congruente con los servicios que ofrece. Este proceso define responsabilidades y autoridades documentadas en manuales de calidad, procedimientos administrativos, procedimientos operativos e instrucciones de trabajo. A la fecha se han elaborado seis planes de calidad y los siguientes documentos:

Un manual de Calidad, documento maestro del sistema que incluye la política de calidad, los objetivos de calidad, los elementos normativos que tienen que ser cumplidos para lograr la certificación, así como los valores, la visión, misión y una descripción de lo que es el Centro.

Procedimientos Administrativos (13), son los documentos necesarios para documentar, controlar y evaluar el Sistema de Gestión de la Calidad y que son requisito esencial de la norma.

Procedimientos Operativos e Instrucciones de trabajo (80), son los documentos de cada una de las áreas involucradas en el Sistema de Gestión de la Calidad donde se especifican los procesos y actividades con carácter operativo que se deben documentar y evaluar tanto su eficiencia y eficacia, para lograr los objetivos.

Formatos y Registros de Calidad (60), son las evidencias objetivas de los procedimientos que se están documentando y que son requisito en las auditorías internas y de certificación para verificar el cumplimiento de los procedimientos y de la misma norma.

Actualmente estos documentos se encuentran en revisión para su autorización correspondiente, de ahí pasarán a la fase de implementación y generación de evidencias objetivas. En junio del presente se realizarán las auditorías internas y en agosto se efectuarán una preauditoría y una auditoría de certificación.

• • •

Programa "Por el Cero Rezago Educativo y Nutricional en Pátzcuaro"

Entre las actividades del CREFAL en cuanto a capacitación y cooperación interinstitucional se están desarrollando acciones en la ciudad sede del

Centro bajo el programa "Cero Rezago Educativo y Nutricional en Pátzcuaro", que retoma el modelo diseñado por el Banco de Alimentos de la Organización Ramírez. Participan de manera conjunta el Banco de Alimentos, el Consejo Ciudadano de Pátzcuaro, el CREFAL, la Dirección de servicios sociales y comunitarios de la Secretaría de Desarrollo Social y jóvenes que realizan su servicio social de dos preparatorias de la ciudad.

Con este programa se pretende aminorar el rezago educativo y nutricional dando prioridad a la adquisición de habilidades y competencias básicas para la vida y fomentando la concertación de la ciudadanía. Se otorgarán semillas, capacitación técnica y otros estímulos en especie que ayuden a elevar la calidad nutricional y el nivel de ingreso familiar.

Con este programa se atenderán 750 hogares del medio urbano marginal de Pátzcuaro. En la vertiente de nutrición se fomentará el cultivo de huertos familiares, al tiempo que se desarrollarán procesos de alfabetización y educación formal.

• • •

Foro-taller sobre Descentralización y Desafíos Educativos: Un Debate Necesario

Del 1 al 3 de abril del presente, en las instalaciones del CREFAL se desarrolló esta primera actividad de uno de sus proyectos más significativos: funcionar como Sistema de aprendizaje e intercambio iberoamericano de modo de fortalecer el capital teórico-práctico de todos sus participantes.

El foro se ordenó en dos fases: en la primera funcionó como un seminario taller en el cual participaron expertos invitados, además del CREFAL y los delegados designados por el gobierno de Michoacán.

En la segunda fase se desarrolló una jornada de un día abierta a organizaciones civiles y ayuntamientos con la presencia de los participantes de la primera fase y algunos otros expertos para presentar el proyecto a aquellos que serán sus destinatarios finales.

• • •

Encuentro Latinoamericano de Formación de Educadores y Educadoras de Personas Jóvenes y Adultas

El CREFAL, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN México), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA-México), el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT-México), el CEAAL, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), la Secretaría de Educación en el Distrito Federal, la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal (SSDEF) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) organizaron el Encuentro Latinoamericano sobre Formación de Educadores y Educadoras de Personas Jóvenes y Adultas, del 7 al 12 de abril de 2003, en las instalaciones del CREFAL.

Al Encuentro asistieron instituciones gubernamentales y no gubernamentales para discutir e identificar soluciones y estrategias a nivel latinoamericano en el campo de la formación de educadores. Los participantes compartieron su experiencia y su propia visión de los problemas que enfrentan.

• • •

Edición de Vídeos sobre Formación Permanente de Promotores y Apoyos Técnicos-México

El Instituto Nacional para la Educación de los adultos (INEA), la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo editaron recientemente un paquete de cuatro vídeos con el propósito de establecer un núcleo de comunicación permanente entre los técnicos docentes, asesores y los responsables de la promoción y apoyo técnico en las 366 Plazas Comunitarias implementadas por estas instituciones a lo largo del país. Los vídeos contienen experiencias de algunas plazas comunitarias para socializarse entre compañeros. El número 1 se titula "estrategias de promoción, e incorporación de jóvenes y adultos"; el número 2, "La tarea educativa del apoyo técnico"; el número 3, "Vinculación de la Coordinación de zona con la plaza comunitaria, y el número 4, "El equipamiento de las plazas comunitarias".

• • •

Primer Congreso Internacional del Libro y la Lectura en Ecuador

En la Casa de la cultura ecuatoriana Benjamín Carrión, en Quito, Ecuador, del 14 al 17 de abril del presente se realizó este congreso a fin de motivar a los actores principales del libro en el país y difundir la Campaña de lectura "Eugenio en el espejo". Se abordó el tema de "el

libro y la lectura" desde diferentes perspectivas que tienen qué ver con el papel de la escuela y la biblioteca, la promoción de la lectura, la relación lectura y escritura, la significación de la lectura y el futuro del libro en momentos actuales de predominio de la imagen y de las nuevas tecnologías. Mayores informes en info@congresodelectura.com.

• • •

Segunda Conferencia Internacional La Ciencia en la Educación Básica. El Impacto Social y Económico de la Enseñanza de la Ciencia Basada en Investigación

La academia de ciencias de América Latina, la Fundación México-Estados Unidos para la Ciencia, La secretaría de Educación de Nuevo León e Innovación en la enseñanza de la ciencia, A.C. organizan esta conferencia, del 11 al 13 de mayo, como seguimiento al evento llevado a cabo en Monterrey, en septiembre del 2001. Colaboran en la organización la Secretaría de Educación Pública, la Academia de Estados Unidos, el Centro Nacional de Recursos para la Ciencia, el Consejo internacional de la Unión Científica (ICSU), el Panel Interacadémico (IAP) y otras organizaciones nacionales e internacionales.

El principal reto consiste en presentar el impacto social y económico generado a través de los Sistemas de Enseñanza Vivencial e Indagatoria de la Ciencia (SEVIC) a personas que toman decisiones en el sector educativo, en áreas gubernamentales, empresariales,

académicas y a la sociedad en general. Se destacará la investigación educativa como base de estos sistemas, así como las oportunidades de colaboración internacional compartiendo las "mejores prácticas" de sus aplicaciones.

RESEÑAS

Londoño Zapata, Luis Oscar, *et al.* (2002), *Construcción Participativa de Propuestas de Educación Básica Comunitaria. Informe de Investigación*, Rionegro, Universidad Católica de Oriente, Facultad de Educación, Servicio Educativo Rural, 283 p.

El libro es un informe que reporta el grupo de investigación SER (Servicio Educativo Rural), de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente (Antioquia), Colombia. El reporte busca dar cuenta del desarrollo de la investigación en los cuatro niveles del trabajo investigativo en que se llevaba a cabo (el informe reporta que la investigación continuaba y que el presente es la sistematización del proceso en un momento), a saber:

a) Investigación de la realidad, de las necesidades básicas de aprendizaje y potencialidades para su satisfacción;
b) investigación de los satisfactores o núcleos temáticos (respecto al diseño de la propuesta, su aplicación y evaluación);
c) investigación de las condiciones del trabajo educativo y de aprendizaje (implementación), y
d) perspectivas de investigación a mediano y largo plazo.

Entre los objetivos de la investigación están los de reconocer los satisfactores de Aprendizaje Básico de los sujetos de la investigación; diseñar participativamente un modelo integrado de educación básica para jóvenes y adultos excluidos, para mejorar su nivel de vida; implementar la propuesta, diseminarla y consolidarla en la región oriente de Antioquia, y validar y sistemati-

zar las experiencias de la propuesta, una vez culminados todos los ciclos de Educación Básica.

Los actores de esta propuesta son campesinos de tres "veredas" de la región oriente de Antioquia, niños, jóvenes y adultos, y los investigadores de la Universidad Católica de Oriente. En cada vereda, se creó durante el proceso un grupo de auxiliares locales de investigación.

Como parte del trabajo académico de la Universidad con los sectores rurales, la Facultad de Educación impulsa programas de posgrado, conformando líneas de investigación en relación a la educación de jóvenes y adultos. El trabajo académico se ha realizado como parte del proceso formativo de Licenciados y Especialistas, utilizando la Investigación Acción Participativa y la Pedagogía del Texto "enfoque educativo impulsado en América Latina por el Instituto para el Desarrollo de la Educación de Adultos –IDEA– con sede en Ginebra, Suiza" (p.19)

La Investigación Acción Participativa se propone pues como enfoque general de la propuesta y la investigación temática como enfoque específico, dos de las orientaciones teóricas que guían al grupo de investigación tanto para la formulación de una propuesta curricular como de su metodología y estrategias pedagógicas. El desarrollo de Proyectos y los Núcleos Temáticos, concretan su intencionalidad participativa.

El informe desarrolla ampliamente sus fundamentos éticos y pedagógicos, confiando en "acompañar a las comunidades hasta la consolidación del modelo educativo construido participativamente con sus escenarios, circunstancias y actores". (p.22) Así, la propuesta contiene los *Principios de una Educación de Jóvenes y Adultos*; los Fundamentos de la *Pedagogía del Texto*, que considera que "el lenguaje es el que forma y transforma al ser humano" y la opción metodológica de trabajar los contenidos y la forma; la *Comunidad Educadora*, orientada a la democratización local y participativa, y el eje de *Educación, Trabajo y Producción*, como objeto de investigación permanente y donde se originan interrogantes.

BEST COPY AVAILABLE

Las líneas de formación de la propuesta incluyen: el Desarrollo Humano Personal y Social; el Desarrollo Cultural, Lúdico y Estético; el Desarrollo Científico y Tecnológico, y el Desarrollo Comunitario y Productivo. Estas líneas de formación de desarrollan mediante los Núcleos Temáticos, durante los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) –organizados en espiral para su ampliación y profundización– y a través de Animadores Comunitarios y Mediadores y Mediaciones Pedagógicas. Cada línea de formación y sus Núcleos Temáticos, se presentan en dos tipos de matrices: de intencionalidades pedagógicas, las cuales especifican las competencias a desarrollar, mediante los ejes ser, hacer, tener, convivir y saber aprender, y de contenidos, que especifican los núcleos temáticos de cada competencia (informaciones, conocimientos, habilidades lógicas, habilidades prácticas, actitudes y valores).

Como se ha dicho, el primer nivel de la investigación se inicia con una aproximación a la realidad rural, con la identificación de las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos de las veredas del oriente antioqueño, a partir de la visión de los propios pobladores. El corpus a partir del cual pudieron identificarse los Núcleos Temáticos, fue la transcripción de las reuniones de los círculos de investigación, complementada con otros relatos recogidos por el grupo. "A partir de la lectura horizontal y vertical de los textos (macrorrelato), se identificaron temas y campos semánticos en los que se entretejen las percepciones sobre causas, consecuencias y posibles soluciones a los problemas y la situacionalidad de estos conocimientos prácticos" (p.35). Se trata de una lectura del mundo orientada a la acción, para la transformación de los problemas en alternativas de solución.

Sin poder dar cuenta en esta reseña de cada uno de los aportes que contiene el informe, puede decirse que su mayor fortaleza la constituye la argumentación conceptual y metodológica, para un modelo alternativo de Educación Básica Comunitaria inspirada en los ricos planteamientos de la Inves-

tigación Acción Participativa, de la Investigación Temática y de la Pedagogía del Texto. Puede inspirar a su vez los programas de formación de formadores que se despliegan en América Latina en torno a la educación básica de jóvenes y adultos. No obstante, también pueden señalarse algunas debilidades del informe, sin que ello demerite el esfuerzo de este grupo de investigación:

Aunque se anuncia el reporte de cuatro niveles de investigación, la referencia al nivel de su implementación y evaluación es insuficiente; no aparece el relato de la experiencia, del proceso mismo de su implementación, y su evaluación es obscura y retórica; los lectores añoramos escuchar la voz de los actores. Por otro lado, llama la atención la débil referencia a dos factores sustantivos de cualquier propuesta educativa y comunitaria: la presencia del Estado y del factor económico y productivo. Debilidades que no son exclusivas de esta propuesta, sino de muchas más en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos en nuestro continente, las cuales se ven enfrentadas a carencias conceptuales, financieras y de articulación con los agentes y factores estructurales, determinantes de la propia situación de exclusión de las personas jóvenes y adultas.

De igual manera, es necesario señalar que el formato tradicional de estos reportes o informes, en el despliegue de objetivos, enfoques, metodología, fundamentación epistemológica, estrategias, etc., dificulta una lectura fluida y placentera, la cual ha de ser ya objetivo de cualquier comunicación o reporte de las experiencias educativas.

Maripaz Valenzuela Gómez Gallardo

Gutiérrez Vázquez, Juan Manuel (2000), *Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender,* México, CREFAL, 92 p.

Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender es un libro pequeño, por su tamaño, que por sucontenido ofrece una gran aportación en el campo de la educación. El autor, microbiólogo de formación, educador por vocación, conversador y narrador por gusto, invita a la lectura de este libro partiendo de sus vivencias, experiencias y anécdotas; desde los ojos cuadrados que iguala con la observación, hasta los minuciosos cortes de un cerebro que, después de ser analizados y estudiados, lo hacen reflexionar en el conocimiento y pensamiento como redes cuyo asentamiento material es el cerebro.

El autor, a través de los ocho capítulos que componen el libro, nos lleva de la mano por una importante etapa de su vida, y por qué no decirlo, de lo que debería ser para cada uno de nosotros el periodo escolar. El encuentro con el maestro o maestra que en el momento menos esperado pone a germinar la semilla del interés, la búsqueda y pasa a ser un guía para la investigación.

Así, en *Algunos conflictos epistemológicos* da muestra de la necesidad de "sustentar con evidencias y con pruebas los hechos, nociones, ideas, principios y relaciones que proponemos como conocimientos". *El papel crucial de la evidencia* nos dice que "la demostración de evidencias concretas, aunque sean unas cuantas, no solamente juega un papel pedagógico en el aprendizaje como construcción del saber: es

básico para ir desarrollando esta exigencia y tiene un valor epistemológico fundamental.

Saber qué y saber cómo tienen la misma importancia. En tanto que, "saber qué consiste básicamente de proposiciones: proponemos que esto es así o asado; que tal cosa ocurre o no ocurre" y "saber cómo es muy diferente y consiste en el conocimiento y dominio de acciones, técnicas, maneras, procedimientos y métodos para hacer algo". En este capítulo llegamos a lo que desde el inicio del libro Gutiérrez Vázquez señala como el punto medular de su texto, la elaboración de los libros de texto y las ciencias naturales y nos dice: "la ciencia está hecha no solamente de lo que sabemos, sino de los métodos y procedimientos para averiguar lo que todavía no sabemos. *La ciencia como investigación* sostiene que los materiales textuales son indispensables en el aprendizaje de las ciencias, "un buen libro de texto concreta una propuesta curricular; va presentando paulatina y ordenadamente la materia de estudio". Además de ofrecer actividades, ejercicios, información y sobre todo motivación a los alumnos.

Los cuatro capítulos finales: Currículum y desarrollo curricular, El desarrollo curricular como gestión, Un Currículum de Vida o Muerte y ¿Hacia dónde vamos?, vale la pena leerlos, no son el final del viaje en un libro, son el principio de un camino que hay que continuar. La educación y su transformación, el aprendizaje, la enseñanza, el saber qué y el saber cómo, siempre estarán allí en la continua construcción de la educación y que nos involucra a todas y todos.

Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender es un libro pequeño, que tiene mucho del autor. Sirva esta breve reseña como homenaje a un educador, maestro y amigo, JM Gutiérrez Vázquez.

Diana L. Franco González

Quintero, Graciela (editora), (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, Espacios para la lectura, Fondo de Cultura Económica, 261 p.

Este libro es resultado del esfuerzo de varias personas: José Antonio Castorina, profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires; Daniel Goldin, de México, responsable de la colección Espacios para la lectura, en el Fondo de Cultura Económica; Rosa María Torres del Castillo, del Ecuador, pedagoga, lingüista y periodista educativa; Graciela Quintero, de Argentina, y Emilia Ferreiro, a quien los cuatro anteriores entrevistan y plantean preguntas en torno a los problemas de la lengua escrita, el aprendizaje de la lectura y las actitudes de los niños en los procesos de aprendizaje de leer y escribir. Todos los participantes en este diálogo se reunieron a lo largo de siete sesiones y el resultado es este libro, importante para la revisión de la enseñanza de la lengua escrita y la lectura.

Emilia Ferreiro (Argentina, 1937) estudió Psicología en la Universidad de Buenos Aires y obtuvo su doctorado en la misma especialidad en la Universidad de Ginebra, donde fue alumna de Jean Piaget, siendo la primera latinoamericana cuya tesis para el grado le fuera dirigida por el distinguido pensador.

En el Prólogo, Daniel Goldin hace referencia a la importancia que tuvo en su momento la obra publicada en 1979 por Emilia Ferreiro en colaboración con Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. El problema central que se aborda

en sus páginas es la comprensión de "los procesos y las formas mediante las cuales los niños adquieren el conocimiento de la lengua escrita e, indirectamente, enfrentar el problema del analfabetismo..."

Aunque el interés inicial de Emilia Ferreiro se ubicaba en la lengua oral, el trabajo mismo la llevó a enfrentarse al problema de la lengua escrita. Ésta planteó inevitablemente una serie de cuestionamientos que abrieron todo un camino para la investigación, donde oralidad y escritura mostraron su interrelación. Es interesante ver en estas páginas, a través del diálogo entre los participantes, cómo se estableció la posibilidad de modificar el rumbo y la situación referentes a la comprensión de las actitudes del niño en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura. En la primera de las siete jornadas de trabajo que comprende este volumen, Goldin le pregunta a Emilia Ferreiro: "¿Qué es el niño piagetiano?" Partiendo desde la aclaración de que ese tipo de niño no existía en la literatura de los años setenta, pues sólo había la literatura psicológica y la literatura pedagógica, en ninguna de estas partes se contemplaba la posibilidad de concebir este tipo de niño en el proceso de aprendizaje, es decir, un niño que trata de comprender el mundo que lo rodea y formula alguna explicación sobre ese mundo. Ese tipo de niño, explica Ferreiro, no existía desde el enfoque pedagógico ni desde el punto de vista psicológico. Esto exigió preguntarse si realmente existía, lo que llevó a entender algo aparentemente elemental u obvio: todo lo que propone el maestro tiene que ser asimilado por el niño, y el encontrar que éste da diferentes respuestas al planteamiento del maestro, o asimila su discurso de distinto modo, vino a mostrar que en el niño había un conocimiento previo sobre la escritura y según este conocimiento era la posición que asumían los niños ante la escritura. Esta simple observación permitió considerar muchos aspectos nunca antes contemplados. Por ejemplo, Ferreiro afirma, con razón, que los estudios lingüísticos nunca se preocuparon por la lengua escrita y que son pocos, muy pocos, los lingüistas del siglo veinte

que hablaron de la escritura. Por esta vía se llegó a identificar que lo que se requiere para alfabetizar al niño es un nuevo objeto conceptual, es decir, que la alfabetización requiere ser considerada como una actividad conceptual, similar a la que debe realizarse para la enseñanza de las matemáticas, lo que implica que aprender a leer es mucho más que la sola unión de sílabas para formar palabras.

Otro aspecto importante que plantea Ferreiro es que la escritura es importante no porque lo sea en la escuela, sino a la inversa, porque lo es fuera de la escuela. La escritura no debe verse solamente como un objeto escolar sino también y fundamentalmente como un objeto social, algo que se utiliza y tiene valor en la sociedad y la comunicación humana.

La segunda jornada la dedicaron a aspectos más referidos a Piaget y a la teoría psicogenética de la escritura. Otras partes del libro se refieren a problemas de teorización, los periodos de evolución, la escritura descontextualizada, alfabetización y realidad cambiante, multilingüismo, multiculturalismo y la cuestión indígena y muchos más. Es indudable que estas páginas ofrecen una variedad de acercamientos y análisis de los problemas del lenguaje escrito, de los caminos del aprendizaje, de las posiciones sociales frente a los problemas de una educación atenta primordialmente a las posibilidades del propio estudiante y al reconocimiento de sus formas de respuesta para un proceso de aprendizaje que durante mucho tiempo, estuvo sujeto a concepciones estereotipadas o aun ajenas o distantes, a la situación real de aquéllos que se integran a procesos de enseñanza por sí mismo complejos y sujetos a condicionantes de diversa naturaleza.

El procedimiento utilizado de someter a una especialista en problemas de lengua escrita y teorización sobre los aprendizajes, como lo es Emilia Ferreiro, a planteamientos procedentes de diferentes experiencias en el campo de la enseñanza, permite a un mismo tiempo liberar al texto del rigor de la teoría expositiva pero sin perder el valor de la objetividad y de los aspectos teóricos y metodológicos

implícitos en los procesos educativos.

El lector interesado en los problemas de alfabetización, que aunque aquí están referidos primordialmente al niño en la escuela primaria, puede en muchos de los casos considerarlos en relación con la educación o alfabetización de los adultos y propiciar la reflexión sobre este otro campo de la enseñanza, que sin duda merece también someterse a una reflexión profunda, particularmente referida a la naturaleza y características de quienes son sujetos educativos en proceso de aprender a leer y escribir.

Alfonso Rangel Guerra

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

PRIMAVERA 2003 NÚMERO 4

Este número :matemáticas y educación de adultos

- Matemáticas y Educación de jóvenes y adultos. *Alicia Ávila,* México
- La formación de asesores en matemáticas. Una experiencia en los talleres de formación y actualización de asesores y técnicos docentes del INEA. *Marco Antonio García Juárez,* México.
- Reflexiones sobre la educación matemática de jóvenes y adultos en Brasil. *Dione Lucchesi de Carvalho, Elisangela Pavanelo e Isabel Cristina de Araujo Franco,* Brasil.
- El cajero. Un recurso didáctico que favorece el acceso de adultos analfabetos a la simbolización de los números y las operaciones de suma y resta. *María Fernanda Delprato,* Argentina; *Irma Fuenlabrada,* México.
- Autoaprendizaje de las matemáticas en los grupos del INEA. *Carmina A. Sánchez Pérez,* México.
- Educación de personas adultas y etnomatemáticas. Reflexiones desde la lucha del Movimiento Sin Tierra del Brasil. *Gelsa Knijnik*, Brasil.
- Interpretación y retos de las etnomatemáticas para la educación básica de adultos. *Mercedes de Agüero,* México.
- La educación matemática de jóvenes y adultos: Influencias y trayectos. *Germán Mariño S.,* Colombia.
- Cálculo escrito y pérdida de significación. *Alicia Ávila,* México.
- El género discursivo de la matemática escolar. Estrategias de inclusión cultural en la educación de jóvenes y adultos. *María de Conceicao Ferreira Reis Fonseca,* Brasil.
- Elaboración de materiales escritos de matemáticas para el aprendizaje a distancia. *Mónica Inés Schulmaister Lagos,*México.
- Matemática en línea. Elementos para una evaluación. *Paula Bourges y Guillermina Waldegg*, México.

Director: *Alfonso Rangel Guerra*. **Editor**: *Juan Manuel Gutiérrez Vásquez.*
Consejo editorial: *Rosana Martinelli, Sylvia Schmelkes, Ana Deltoro, Carlos Zarco, Jorge Osorio y Liliana Francis Turner*

Para suscripciones pueden dirigirse a difranco@crefal.edu.mx
CREFAL. Av. Lázaro Cárdenas s/n, col. Revolución. Tel. (01 434) 281 82.

www.crefal.edu.mx

BEST COPY AVAILABLE

Trayectorias

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Directora: Esthela Gutiérrez Garza

Consejo Editorial: Mario Cerutti Piagnat, Enrique Florescano Mayet, Pablo González Casanova, Sergio Elías Gutiérrez, Gilberto Guevara Niebla, José María Infante Bonfiglio, Lucrecia Lozano, Jorge Meléndez Barrón, Roberto Rebolloso Gallardo, Manuel Ribeiro Ferreira, Humberto Salazar Herrera, René Villarreal Arrambide

Año 4 *Número11* *enero-abril de 2003*

DOSSIER: CIUDADANÍA Y PROCESOS ELECTORALES

Lo inasible de lo político
Por Víctor Zúñiga

Rescatar el ágora. El espacio normativo de la democracia.
Aquí se explora la relación entre republicanismo, liberalismo y democracia, las normas y valores de la democracia y el papel de los intelectuales en la formación de la opinión y el espacio público.
Por José Luis Tejeda González

Crítica del abstencionismo. Transiciones, transacciones y algunas interrogantes.
Este ensayo busca recuperar algunos aspectos del debate en torno a las trasicione s latinoamericanas que pueden ser pertinentes para el caso mexicano.
Por Willem Assies

El voto de la diáspora. Participación electoral de los mexicanos en el extranjero y transición democrática.
El autor se propone identificar algunos de los significados de la participación electoral de los mexicanos residentes fuera de su país, con respecto a la transición a la democracia en México.
Por Víctor Zúñiga

TEORÍA

Nacionalismo, historia e himnos nacionales.
Visión que indaga y revela interesantes aspectos de los himnos nacionales como símbolos de los Estados modernos y vehículos de identidad, reconocimiento y solidaridad de los pueblos.
Por José Antonio Crespo

ÁMBITO

Hacia una teoría de la informalidad. Globalización neoliberal, proletarización e informalidad en México.
Donde se analiza el papel de la fuerza de trabajo informal en el contexto de la globalización, en México, en las últimas dos décadas.
Por José A. Alonso

MEMORIA VIVA

La herencia del saber. Conversación con Enrique Semo, entrevistado por Esthela Gutiérrez Garza

EL TRAYECTO DE LOS DÍAS

El cambio democrático en México
Por Miguel de la Torre Gamboa

Suscripciones: en México $ 210.00 (individual), $ 250.00 (institucional). Números sueltos: $ 60.00.
América del Norte y El Caribe: USD $ 51.00. Europa y Sudamérica: USD $ 70.00. Resto del mundo: USD $ 89.00.

Avenida Alfonso Reyes No. 4000, Monterrey, N. L. México. C. P. 64440. Teléfono y fax: (52 81) 83 29 42 37.
Correo electrónico: trayectorias@ccr.dsi.uanl.mx. Internet: www.uanl.mx/publicaciones/trayectorias/index.html

BEST COPY AVAILABLE

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

PROGRAMA CREFAL ESTANCIAS DE INVESTIGACIÓN

El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL, por sus siglas originales), es un organismo internacional con casi 52 años de experiencia en la formación de educadores y formadores de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. En concordancia con la situación social, económica y cultural de la Región y del mundo en general y dentro de un marco de respeto a la diversidad y el reconocimiento de las diferencias locales y las tendencias internacionales, promueve la cooperación mediante la formación de personal especializado, la realización de investigación, sistematización, análisis e intercambio de experiencias innovadoras e información especializada en el campo.

Con la finalidad de promover la investigación y la difusión de conocimientos en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en la Región,

CONVOCA

a los investigadores de los países de la misma a participar en el programa de estancias de investigación 2003-2004 que principiará en septiembre del 2003.

El programa consiste en 100 meses de estancia-investigación que se otorgarán por períodos de tres a seis meses por

investigador y que cubren los siguientes rubros: a) hospedaje y alimentación en las instalaciones del CREFAL, b) lugar de trabajo y uso de facilidades de la institución (computadora, biblioteca con más de 38,000 volúmenes en la especialidad y afines, salas de conferencias, servicios de internet con nodo propio y publicaciones en sus revistas), c) gastos de materiales y otros, comprendidos en el programa de investigación aprobado por el CREFAL y d) seguro de vida y de gastos médicos mayores. Cualquier otro gasto será cubierto por la institución donde labora el participante, por el propio investigador o alguna institución que brinde su apoyo económico para el efecto, no existiendo compromiso del CREFAL para intervenir en el logro del mismo o en efectuar trámites relativos.

Los requisitos de participación son los siguientes:

1. Ser nacional de cualquier país de la Región o residir (o haber residido) en un país de América Latina o el Caribe por más de cinco años y contar con el permiso migratorio mexicano correspondiente.
2. Trabajar actualmente en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos o en disciplinas relativas en una organización que realice investigación o en una afín. O bien, ser estudiante de posgrado que lleva a cabo investigación para lograr su maestría o doctorado en alguna de las áreas o disciplinas que se incluyen en la lista citada en esta convocatoria.
3. Ser investigador o estudiante de posgrado en el campo o disciplinas comprendidas en la lista citada más adelante.
4. Presentar una copia de los últimos dos trabajos de investigación concluidos, aunque todavía no se hayan publicado (excepto los estudiantes de posgrado).
5. Presentar un anteproyecto del trabajo de investigación que se desea realizar o, si ya se está llevando a cabo,

una copia del proyecto y un reporte del estado de avance del mismo.

6. Elaborar en detalle la fase del anteproyecto o proyecto que se desea alcanzar durante su estancia de investigación en el CREFAL.
7. Presentar un documento de la organización o institución donde preste sus servicios o el documento personal respectivo, según sea el caso, donde se manifieste el compromiso de cubrir todos los gastos no incluidos por el CREFAL para efectos del programa de estancia-investigación (por ejemplo, viaje origen-Pátzcuaro-origen, salarios, si procede, gastos de investigación no comprendidos en el programa aprobado por el CREFAL).
8. Si la solicitud para el programa se tramita con base en un convenio internacional con el CREFAL, se requiere un documento de la contraparte en donde ésta presente formalmente la solicitud del candidato por la vía establecida en el propio convenio. En este caso, tendrán prioridad las condiciones establecidas por el convenio y las procedentes mencionadas en este documento.
9. Presentar la solicitud al programa en el formato DIE-EI-01 con una antelación de tres meses a la fecha propuesta de iniciación de la estancia, incluyendo la documentación adicional indicada en el formato. La fecha de presentación es la de recepción de la solicitud completa en el CREFAL. Se sugiere proponer dos fechas de iniciación desfasadas por un lapso mínimo de dos meses (por cupo limitado).

Únicamente las solicitudes completas para este programa, numeradas cronológicamente por su fecha de recepción, serán

estudiadas y dictaminadas por un Comité de Investigación integrado para este programa, el cual se reunirá cada dos meses. Agotado el programa 2003-2004 de estancias de investigación, las nuevas solicitudes recibidas quedarán sujetas a la realización de un programa para el siguiente ciclo, de acuerdo con lo que determine el CREFAL a este respecto. **La recepción de la solicitud no implica su aceptación**.

El CREFAL comunicará al investigador, mediante una carta de otorgamiento, la aprobación de su solicitud y la fecha de iniciación de la estancia-investigación. Sólo a la recepción de la misma, el investigador estará autorizado a iniciar su viaje y presentarse en el CREFAL a partir de la fecha indicada en la carta otorgamiento.

El investigador participante **asume los compromisos académicos siguientes:**

1. Entregar durante el período de estancia–investigación un ensayo o artículo inédito sobre alguna de sus especialidades, para ser publicado por el CREFAL (sujeto a arbitraje), según lo establecido en los criterios de las publicaciones respectivas. En el mismo se dará crédito al CREFAL como copatrocinador del programa de estancia-investigación inherente.
2. Entregar, como resultado de su programa en el CREFAL, un trabajo de investigación o un reporte de avance de investigación con fines de publicación por el propio CREFAL (sujeto a arbitraje y los criterios establecidos) otorgando los créditos respectivos como se menciona en el punto 1. En el caso de tesis de posgrado, contar con la autorización de la institución educativa sobre los términos de una publicación relacionada.

3. Presentar al CREFAL un informe de resultados de la etapa de investigación realizada dentro del programa de estancias de investigación.
4. Ceder al CREFAL los derechos de la primera publicación de los trabajos referidos en los puntos 1 y 2.
5. Otorgar los créditos usuales a esta institución en publicaciones posteriores sobre los trabajos desarrollados en el CREFAL.
6. En el caso de realizarse proyectos de investigación por convenio se seguirán los lineamientos establecidos en el mismo.

   El CREFAL, por su parte, extenderá una constancia de estancia-investigación a los investigadores que cumplan satisfactoriamente con los compromisos académicos contraídos en los puntos precedentes del uno al tres.

LISTA DE CAMPOS Y DISCIPLINAS DE INVESTIGACIÓN
(Referidos a la Región de América Latina y el Caribe)

a) Pasado, presente y futuro de la EDJA. La educación fundamental, permanente y la educación para la vida y a lo largo de la vida.
b) Alfabetización. Alfabetización en lengua materna, bilingüismo y analfabetismo funcional.
c) Alfabetización y cultura escrita. Alcances de la alfabetización en el Siglo XXI.
d) Población y estadísticas del sistema no escolarizado de educación y del sistema no formal.
e) Procesos pedagógicos en la EDJA. El proceso enseñanza–aprendizaje en espacios comunitarios. Psicología

educativa. Didáctica, necesidades básicas para el aprendizaje, nuevos ambientes y contextos de aprendizaje, modelos de didáctica y de creatividad, evaluación de competencias, calidad en el proceso, diseño de materiales y diseño curricular.

f) Formación de formadores en la EDJA.

g) Educación y desarrollo. La educación en el límite de la marginación. Justicia, equidad, medio ambiente y sustentabilidad, superación de la pobreza, salud y educación para el consumo. Indicadores de equidad en educación para todos. Las condiciones socioeconómicas y culturales de su población objetivo (atendido y no atendido). Las comunidades y sus características. Educación en situaciones de movilidad humana. Migración. Desplazamiento. La EDJA y el trabajo.

h) Democracia, construcción de ciudadanía, derechos humanos, participación, autonomía, educación para la paz. Educación intercultural para todos. Intergénero, interculturalidad, intergeneracionalidad, desarrollo de la identidad y procesos de socialización.

i) La EDJA, el arte y manifestaciones culturales.

j) Comunicación y tecnología educativa en la EDJA y sus procesos, y Educación a Distancia.

k) Políticas educativas y gestión.

l) Selección, análisis y sistematización de experiencias educativas innovadoras. Calidad y Evaluación. Evaluación del impacto de la educación en la vida: beneficios económicos y sociales de la educación de adultos. Conocimientos y saberes significativos.

m) Educación a grupos con necesidades especiales (personas en plenitud, adultos sujetos a sentencia judicial

con privación de la libertad, con capacidades diferenciadas, etc.).

n) Proyectos propios del CREFAL, con participación externa.

Los proyectos de investigación no comprendidos en la lista serán dictaminados por el Comité de Investigación del CREFAL, sin mediar ningún compromiso respecto de su posible aceptación.

En la medida de lo posible, realizar todos los trámites por la vía electrónica. En el sitio del CREFAL se proporcionan las indicaciones respectivas. Para más información sobre el CREFAL, consultar

www.crefal.edu.mx

Dirigir su correspondencia sobre este programa a:
Programa CREFAL Estancias Investigación
Dirección de Investigación y Evaluación
Av. Lázaro Cárdenas s/n Col. Revolución,
Tel: 52 (434) 342 81 28; 342 8179;
342 81 74. Fax: 52 (434) 342 8165.
Pátzcuaro, Michoacán, México. C.P. 61609
Correo electrónico investigacion@crefal.edu.mx

CREFAL

EL CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Invita a sus

DIPLOMADOS Y CURSOS

PRIMER SEMESTRE

Gestión de Programas de Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas.
Del 10 de Febrero al 7 de marzo.

Administración de proyectos de educación básica.

Sistematización y evaluación como herramientas en la gestión de la educación.

Planeación integral de programas de alfabetización y educación básica.

Taller de técnicas y métodos participativos en la Gestión de programas.

Formación de Formadores.
Del 10 de febrero al 7 de marzo.

Procesos de construcción de la identidad profesional de los educadores.

El desarrollo de liderazgo en la formación permanente.

Los conflictos como oportunidad de formación. Metodología del manejo y resolución de conflictos.

La formación de educadores y educadoras en el siglo XXI: Enfoques, estrategias y papel de la tecnología.

Evaluación de la Calidad de la Educación de Jóvenes y Adultos. Del 28 de abril al 23 de mayo.

Enfoques y prácticas de la evaluación de la calidad de la educación.

Teoría y métodos de la evaluación participativa.

Construcción de indicadores de la calidad educativa.

Diseño de políticas, programas y estrategias de evaluación de la calidad.

Educación para el Desarrollo Local Sustentable.
Del 28 de abril al 23 de mayo.

Retos de la educación ante la globalidad, la interculturalidad y el medio ambiente.

Educación para la participación ciudadana y el fortalecimiento de la democracia.

Metodologías participativas en la promoción del desarrollo sustentable.

Sustentabilidad y gestión del desarrollo local.

Sistematización de la Práctica Educativa.
Del 9 de junio al 4 de julio.

Método y técnicas de la sistematización.

Enfoques y experiencias de la sistematización.

Sistematización, herramienta de transformación socioeducativa.

Taller de sistematización de la práctica educativa.

Educación a Distancia con Jóvenes y Adultos.
Del 9 de junio al 4 de julio.

Posibilidades y usos de las tecnologías de comunicación e información.

Enfoques pedagógicos y modelos en educación a distancia.

Bases para el diseño de recursos para el aprendizaje en educación a distancia.

Diseño, gestión y evaluación de proyectos de educación a distancia.

NOTA: La programación de los diplomados y cursos está sujeto a cambios. El CREFAL se reserva el derecho de suspender un diplomado si no se matricula un número suficiente de alumnos.

Mayores informes e inscripciones
Patricia Vela Canales, academia@crefal.edu.mx, pvela@crefal.edu.mx
Desde México (01-434) 342-8131, Internacional (52-434) 342-8131. Fax: 342-8189

Av. Lázaro Cárdenas s/n., Col Revolución, C.P. 61609, Pátzcuaro, Michoacán, México.

www.crefal.edu.mx

BEST COPY AVAILABLE

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE MANUSCRITOS

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* admite la publicación de trabajos originales. Al enviar una colaboración el autor se compromete a no enviarla a otra editorial mientras no reciba el dictamen del Comité editorial.

Extensión de las colaboraciones:
Ensayos y Artículos: entre 15 y 25 cuartillas.*
Noticias: media cuartilla.
Documentos: 3 a 5 cuartillas.
Reseñas: entre 2 y 5 cuartillas.

Los artículos y ensayos deben acompañarse de un resumen de entre 100 y 150 palabras en inglés y español. A cada uno de los resúmenes seguirán palabras clave representativas del contenido del artículo (máximo 6). Se sugiere utilizar el Tesauro de la UNESCO para definir las palabras clave.

En hoja por separado se anotarán los datos siguientes: nombre completo, nacionalidad, grado profesional, área de investigación o interés, afiliación institucional actual, direcciones postal y electrónica, teléfono y fecha de entrega.

Las referencias bibliográficas deberán contener los siguientes datos: autor, título, lugar de publicación, editorial, año y número de páginas. En el caso de revistas se indicarán el volumen y mes. Las tablas y mapas deberán aparecer intercalados en el texto. Las notas a pie de página deberán aparecer al final, con numeración corrida.

Los originales se reciben impresos y en disco, o vía Internet, capturados en Word para Windows, fuente times new roman de 12 puntos. Si lleva imágenes se presentarán en archivo aparte en formato Tiff a la siguiente dirección:

Av. Lázaro Cárdenas S/N, Col. Revolución, C.P. 61609, Pátzcuaro, Michoacán, México. arangel@crefal.edu.mx.

Mayores informes técnicos: mmendiet@crefal.edu. mx

---

* Se considera una cuartilla estándar la de 27 líneas por 64 golpes.

AÑO 25 **No. 1** **2003**

CONTENIDO

ARTÍCULOS Y ENSAYOS

Educación a distancia y uso de las tecnologías: experiencias, desafíos y oportunidades educativas para jóvenes y adultos. *Ma. Mercedes Ruiz*

¿Volver a la educación fundamental? Notas para una arqueología de los mandatos fundacionales del CREFAL. *Jorge Rivas Díaz*

Una didáctica centrada en valores para la sociedad del tercer milenio. *Sergio Rolando Bravo*

Educación fundamental: Educación comunitaria. *Jesús Balhen Ardila*

DOCUMENTOS

Acuerdo de creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT)

Declaración de la Habana

Núcleo Internacional para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (NIMCE)-CREFAL

NOTICIAS

Cátedra "Jaime Torres Bodet" * Congreso del Libro y la Lectura en Ecuador * Formación de Tutores en Miami * Conferencia Internacional la Ciencia en la Educación Básica * Homenaje a Jaime Torres Bodet * Encuentro Latinoamericano de Formación de Educadores y Educadoras de Personas Jóvenes y Adultas * Foro-Taller Descentralización y Desafíos Educativos * Diplomados y cursos 2003 en el CREFAL * Nuevas instalaciones en CREFAL * Cero Rezago Educativo en Pátzcuaro * Videos sobre formación de promotores * La Norma ISO 9001:2000 y el CREFAL

RESEÑAS

Construcción participativa de propuestas de educación básica comunitaria. Informe de investigación. Luis Oscar Londoño Zapata, *et al.* *Por Ma. de la Paz Valenzuela*

Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender. Juan Manuel Gutiérrez Vázquez. *Por Diana Franco*

Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. Graciela Quintero (ed). *Por Alfonso Rangel Guerra*

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").